(Im)pertinências da educação

o trabalho educativo em pesquisa

Maria Lúcia de Oliveira
(org.)

(IM)PERTINÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

O TRABALHO EDUCATIVO EM PESQUISA

MARIA LÚCIA DE OLIVEIRA
(ORG.)

(IM)PERTINÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

MARIA LÚCIA DE OLIVEIRA
(Org.)

(IM)PERTINÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
O TRABALHO EDUCATIVO EM PESQUISA

Cultura Acadêmica
Praça da Sé, 108
01001-900 – São Paulo – SP
Tel.: (0xx11) 3242-7171
Fax: (0xx11) 3242-7172
www.editoraunesp.com.br
feu@editora.unesp.br

CIP – Brasil. Catalogação na fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

I31

(Im)pertinências da educação : o trabalho educativo em pesquisa / Maria Lúcia de Oliveira (org.). – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2009.

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7983-022-8

1. Psicanálise e educação. 2. Psicologia educacional. 3. Educadores – Formação. 4. Prática de ensino. 5. Pesquisa educacional. I. Oliveira, Maria Lúcia de.

09-6219. CDD: 370.15
CDU: 37.015.3

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Editora afiliada:

Sumário

Apresentação

Maria Lúcia de Oliveira[1]

Este livro reúne textos de pesquisadores de diferentes instituições brasileiras de ensino e pesquisa, sobre questões da educação e em particular da educação escolarizada, que, sob diferentes perspectivas, focalizam relações que têm sido estabelecidas entre os campos da psicologia, da Psicanálise e da educação.

Os problemas educacionais abordados têm em comum as conexões entre a formação do educador e a do educando, no âmbito da educação escolarizada.

Os assuntos tratados são o lúdico na educação infantil, o jogo, a cognição e o afeto no desempenho escolar; a profissionalização docente (na educação infantil e no ensino fundamental); aprendizagem, fantasia e desenvolvimento emocional; orientação sexual e Aids; e Psicanálise e pesquisa na pós-graduação (na educação superior).

Os trabalhos apresentados problematizam os rumos da educação escolar no Brasil, e oferecem-se como fundamento a reflexões sobre a educação em geral e, como tal, podem ser úteis à valorização do conhecimento acumulado pela aproximação entre campos de pesquisa independentes (o da psicologia e o da educação) sem que com isso se repita o passado psicologizante.

---

1 Psicóloga, especialista, mestre e doutora em Psicologia Clínica pela PUC-SP e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar e do Departamento de Psicologia da Educação da Unesp, campus de Araraquara. Coordenadora do Grupo de Pesquisa "Psicanálise e Educação" (CNPq).

1
Educação nos braços de Eros[1]

Maria Bernadete Amêndola Contart de Assis[2]

O presente trabalho consiste em uma releitura de alguns dados obtidos em uma pesquisa realizada por mim e elaborada como tese de doutorado, apresentada ao Instituto de Psicologia da USP, em 1985. O título da tese é *Uma análise psicológica do desempenho escolar de crianças de primeira série: aspectos psicodinâmicos e operatórios*. O objetivo principal foi investigar a influência de fatores afetivos e cognitivos no desempenho escolar de crianças de primeira série. A pergunta principal era: será que existe um perfil psicológico relacionado ao desempenho escolar? Quais características estariam relacionadas a um bom desempenho e quais estariam relacionadas a um mau desempenho? Para essa apresentação serão focalizados apenas alguns dados sobre aspectos afetivos, para discutir a questão da influência dos afetos no aproveitamento escolar das crianças, o que se relaciona diretamente com o tema da palestra "Educação nos braços de Eros".

1 Palestra apresentada na II Reunião Científica "Psicanálise e Educação: Eros e Thanatos – desafios para a educação da criança e do adolescente", realizada em setembro de 2005, na UNESP de Araraquara.

2 Psicanalista, da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo e da Sociedade Brasileira de Psicanálise de Ribeirão Preto.

Fizeram parte da pesquisa 37 crianças, alunas de primeira série do primeiro grau de uma escola pública. As crianças foram subdivididas em dois grupos, com desempenho escolar satisfatório (DE+) e desempenho escolar insatisfatório (DE–). O desempenho escolar foi avaliado pelos professores das crianças. O grupo DE+ ficou composto por 23 sujeitos e o grupo DE– por 14 sujeitos. Todas as crianças foram avaliadas com testes projetivos, Rorschach e CAT, para traçar suas características psicodinâmicas, e também com as provas piagetianas (provas de noção de conservação), para avaliação de suas características operatórias. Os examinadores que aplicavam as provas não conheciam a que grupo pertenciam as crianças que estavam sendo por eles avaliadas. Como já mencionado, serão apresentados somente alguns dados relacionados aos resultados nos testes projetivos, que avaliam o perfil psicodinâmico das crianças.

Com o teste de Rorschach foram avaliadas duas categorias, Função Intelectual (I) e Afetividade (A).

A Função Intelectual é composta por índices de atenção, concentração, capacidade de estabelecer relações entre diferentes aspectos das situações, capacidade de apreender com objetividade os aspectos globais e detalhes e também condição de utilizar o senso comum na apreensão dos estímulos (participação do pensamento coletivo). Os índices utilizados para essa avaliação foram R, T/R, T/L, F+%, A%, G, K, Ban% e K: k. Essa categoria foi subdividida em duas outras, denominadas Função Intelectual Preservada (I+) e Função Intelectual Prejudicada (I–). As crianças classificadas em I+ eram aquelas que apresentavam um bom funcionamento intelectual, tal como medido pelos índices descritos acima. As crianças classificadas em I– eram aquelas que apresentavam funções intelectuais prejudicadas por bloqueio (prejuízo na adaptação ao mundo externo) ou por confusões (pensamento fragmentado, impreciso, instável).

A categoria Afetividade, no teste de Rorschach, é composta por índices que avaliam a capacidade da criança para modular seus afetos dentro de um contínuo que vai do controle excessivo (embotamento afetivo) à impulsividade desmedida. Os índices utilizados foram K, k, FC, CF, C e E. A partir desses índices, subdividiu-se a categoria

em duas, Afetividade Controlada (A+) e Afetividade Descontrolada (A–). Na subcategoria A+ foram classificadas as crianças que apresentavam uma modulação dos afetos de tal forma que estes se aplicavam às vivências internas e externas, sem prejudicar a avaliação objetiva das situações. Essa subcategoria incluía, portanto, crianças capazes de se envolver afetivamente com as atividades propostas, o que lhes favorecia a atenção, a concentração e a utilização de seus recursos intelectuais. Já na subcategoria A– foram classificadas as crianças que apresentavam índices no teste de Rorschach sinalizadores de prejuízo na vivência afetiva, ou seja, crianças cujas emoções eram experimentadas como desestruturantes, intensas e desmedidas. Nesse caso, a característica principal era que a vivência emocional das crianças interferia negativamente na realização das tarefas objetivas (como as que são apresentadas em sala de aula), ou seja, afetava-lhes a atenção, a concentração e a condição de envolvimento com a tarefa a ser produzida.

Como já mencionado, além do teste de Rorschach, foi aplicado também o CAT, um teste projetivo específico para crianças, em que se pode ter acesso à composição do mundo interno, por intermédio das histórias que a criança relata diante de figuras de animais que lhe são apresentadas. Dentre as várias categorias que foram analisadas no trabalho original, apenas uma foi escolhida para ser apresentada no presente trabalho, por ter apresentado índices expressivos de relação com o desempenho escolar. Trata-se da categoria denominada Imagos Parentais. As Imagos Parentais são as características psicológicas das figuras adultas que aparecem nas histórias relatadas pelas crianças. Ao relatarem as histórias, as crianças apresentavam o modo dos animais adultos tratarem as personagens infantis, o que permitiu encontrar basicamente três categorias: (1) *imagos protetoras*, em que os adultos apareciam como provedores, atentos, promotores de segurança para as figuras infantis; (2) *imagos negligentes*, em que as figuras adultas das histórias eram desatentas, omissas, promotoras de insegurança; (3) *imagos agressivas*, em que os adultos apareciam nas histórias tendo atitudes agressivas, violentas, promovendo medo nas figuras infantis.

Os resultados obtidos na avaliação dos aspectos afetivos das crianças foram os seguintes:

Teste de Rorschach

	Grupo DE+ (n=23)	Grupo DE– (n=14)
I+	57%	5%
I–	43%	95%
A+	55,5%	0%
A–	44,5%	100%
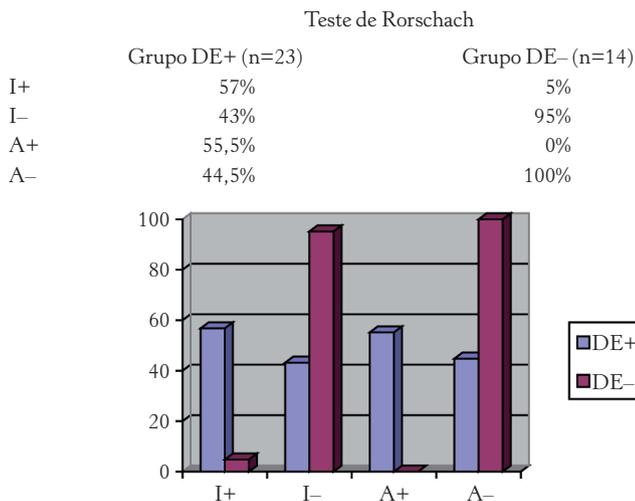
Figura 1 – Porcentagem de sujeitos nos Grupos DE+ (desempenho escolar satisfatório) e DE– (desempenho escolar insatisfatório), classificados nas quatro subcategorias analisadas do Teste de Rorschach.

Teste CAT

	Grupo DE+ (n=23)	Grupo DE– (n=14)
Imagos Protetoras	67%	0%
Imagos Negligentes	0%	37,5%
Imagos Agressivas	33%	62,5%
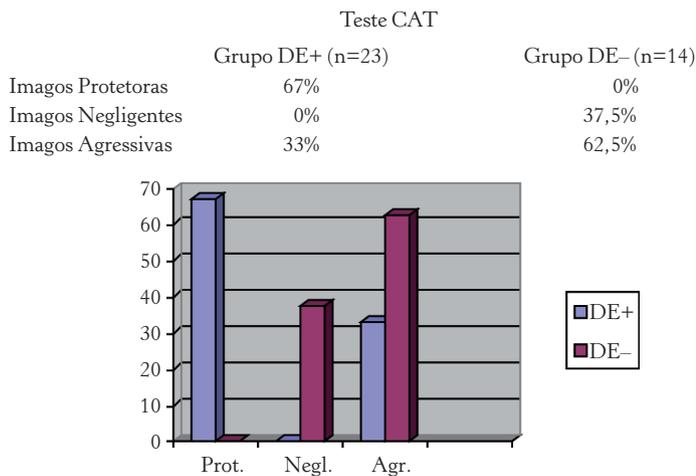
Figura 2 – Porcentagem de sujeitos nos Grupos DE+ e DE–, classificados nas três subcategorias (Imagos protetoras, Imagos negligentes e Imagos Agressivas), da categoria Imagos Parentais do CAT.

Os dados contidos na Figura 1 indicam que o grupo de crianças com desempenho escolar satisfatório (DE+) não diferiram muito nas categorias analisadas, tanto da função intelectual (I+ e I–) quanto da afetividade (A+ e A–). Houve uma porcentagem discretamente maior de crianças classificadas nas categorias I+ e A+. Já no grupo com desempenho insatisfatório (DE–) a diferença foi considerável: a maioria das crianças foi classificada em I– e A–, que indicam prejuízos nas funções intelectuais provocadas por distúrbios afetivos. A partir desses resultados não é possível afirmar que um bom desempenho escolar esteja associado a um perfil afetivo determinado. Por outro lado, é possível associar o desempenho insatisfatório a prejuízos na área afetiva. Tais prejuízos caracterizam-se por invasão no aparelho mental de conteúdos afetivos não elaborados (A–), provocando pensamentos não objetivos, fragmentados e confusos (I–), cujo desdobramento será a dificuldade para atenção e concentração em atividades solicitadas em sala de aula.

Pode-se fazer uma leitura desse resultado utilizando a teoria de continente-contido de Bion (1963). Segundo essa teoria, uma das principais funções do aparelho mental é de continência. A continência diz respeito à condição da mente para processar as experiências emocionais vividas, por intermédio de criação de imagens, personagens, nomeações e narrativas. Tais continentes formam uma espécie de "abrigo mental" para os conteúdos dispersos, provenientes das diversas experiências emocionais; trata-se de um invólucro mental para a experiência sensorial bruta. Por exemplo, a vivência de ódio dentro de um vínculo pode produzir diversas reações: uma descarga motora (soco, chute, tapas etc.); um sonho em que aparecem personagens se agredindo; uma poesia que expresse a experiência do ódio; uma obra de arte; uma conversa sobre o sentimento experimentado etc. Esses são diferentes níveis de processamento de um mesmo estímulo, que vão de uma ação impulsiva em direção a um processamento mais elaborado, que permite ações produtivas no meio.

Qual é a relação disso com os resultados apresentados acima? Os resultados apresentados mostram que as crianças com desempenho escolar prejudicado (DE–) foram classificadas em sua maioria como

I– e/ou A–, ou seja, apresentavam condições precárias de continência de seus impulsos, ou processamento inadequado de suas emoções. Pode-se pensar que o prejuízo para o desempenho escolar encontra-se no fato de que as atividades escolares exigem dos alunos organização de pensamento, capacidade de estabelecer relações, de julgar as situações com objetividade, atenção, concentração etc. Essas funções ficam prejudicadas quando as emoções invadem o aparelho mental, criando fragmentações e confusões.

Ora, se a precariedade da condição de continência do aparelho mental prejudica o desempenho escolar, vale perguntar como se constrói continência. De acordo com a teoria de Bion, a capacidade de continência é construída dentro de relações. O modelo básico é o da relação mãe-bebê. O bebê experimenta desconfortos de vários tipos (fome, sono, frio, calor...) e a mãe, quando atenta e cuidadosa, identifica o desconforto e alivia o sofrimento da criança. Essa compreensão, esse acolhimento constantes vão oferecendo ao bebê a experiência de "ser contido", a experiência de transformações de emoções brutas em ações afetivas, significativas, produtivas, que se configuram como precursoras do pensar. Ao longo do desenvolvimento, a criança vai introjetando e se identificando com figuras adultas que lhe oferecem abrigo para as mais diferentes emoções e, assim, vai desenvolvendo sua própria capacidade de pensar, ou sua condição de continência. A esse respeito, os resultados apresentados na Figura 2, obtidos por intermédio da aplicação do CAT, mostram que, de fato, as figuras parentais internalizadas são fatores importantes quando se avalia o desempenho escolar. Nessa última, fica claro que as crianças com mau desempenho escolar têm internalizadas figuras adultas que não oferecem proteção e cuidado. Em 100% dos casos, as figuras apareciam como negligentes (37,5%) ou agressivas (62,5%). Esse resultado aponta na direção da responsabilidade dos adultos na construção das condições emocionais que interferem positiva ou negativamente no desempenho escolar das crianças. Obviamente não se trata apenas de tarefa dos pais, mas de todos os adultos significativos para as crianças, o que inclui seus professores, que são figuras fortes de identificação. A criança se identifica com

o modo de o adulto trabalhar com suas próprias emoções. Assim, se ela é constantemente exposta à falta de continência dos adultos (incompreensão, brutalidade, violência), aumenta a probabilidade de se identificar com isso e não será possível construir a própria capacidade de continência.

Para ilustrar, vou fazer breve relato de uma experiência clínica. A mãe de um paciente púbere (menino de 13 anos) me procura muito angustiada, para contar um episódio que acontecera com o filho no final de semana. A família estava se aprontando para uma festa de 15 anos. Era a primeira vez que o menino ia a esse tipo de festa. Ele começa a "enrolar" para se aprontar e os pais vão ficando impacientes com a demora. A mãe começa a gritar com ele: *"Ainda não se aprontou? Se demorar muito vou te deixar aqui!"*. Ele também grita, diz que não vai a festa nenhuma, tira a camisa, joga-se na cama. O pai entra para tentar "colocar ordem", diz que ele vai apanhar se continuar fazendo escândalo. O menino fica ainda mais irritado e começa a dizer palavrões. Os pais dizem que vão sem ele, entram no carro, o filho corre atrás, gritando. O pai sai, tira a cinta e ameaça bater. A mãe, desesperada, evita isso e leva o filho de volta para dentro de casa. Os pais vão à festa sem o filho!

A história poderia ter sido bem diferente se, desde o início, os pais pudessem ter tido compreensão da ansiedade do filho em relação à festa. Afinal era a primeira festa de 15 anos e as expectativas eram enormes! Havia desejo de ir e, ao mesmo tempo, muito medo de não saber o que fazer, de "pagar mico", de estar vestido de forma inadequada, de não ser paquerado, de não saber dançar etc. Todas essas preocupações ou "encanações", como dizem os adolescentes, estavam motivando a agitação, o nervosismo, a demora para se aprontar. Os pais, como não puderem ser continentes para isso, acabaram "estourando" e provocando explosões no filho também. O nível de explosões foi aumentando, até o ponto em que a "festa" acaba para todos. Uma conversa sobre medos, expectativas, festas, meninas, danças etc. poderia ter oferecido continência para a ansiedade e as ações impulsivas poderiam ter tido outro tipo de transformação, mais produtiva para todos.

Embora a ilustração seja proveniente da clínica, penso que há muito que pensar sobre as aproximações com situações experimentadas em sala de aula, em que muitas vezes a possibilidade de continência fica precária, tanto de professores como de alunos. Fica então a reflexão: Educação nos braços de Eros, de que Eros? O Eros do com-tato, da com-versa, da com-preensão, da com-vivência, da continência. O investimento nas relações afetivas dentro do contexto escolar pode ser de grande valor para a melhora do desempenho escolar não só das crianças, como também dos educadores.

Referências bibliográficas

BION, W. R. *Elementos de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 2004.

2
Entre príncipes e sapos

Glória Radino[1]

Maria Lúcia de Oliveira[2]

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões-da-independência cuspindo fogo e lendo fotonovelas.

A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias.

Quando o menino voltou dizendo que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elopídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:

Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia.

"A incapacidade de ser verdadeiro"

Carlos Drummond de Andrade (2003, p.44).

---

1 Docente da Unip, doutora em Educação Escolar da FCL – Unesp, campus de Araraquara, 2003.

2 Psicóloga, especialista, mestre e doutora em Psicologia Clínica pela PUC-SP e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar e do Departamento de Psicologia da Educação da Unesp, campus de Araraquara. Coordenadora do Grupo de Pesquisa "Psicanálise e Educação" (CNPq).

Outro dia apareceu um sapo grande e gordo na porta de minha casa. Minha filha de seis anos pediu ajuda para capturar o sapo. Foi uma folia! Corremos atrás dele e, cada vez que chegávamos perto, ele pulava. Finalmente conseguimos aprisioná-lo num pote. Perguntei-lhe o que ia fazer com ele e ela, sem titubear, respondeu: "Dar de presente para minha professora". Imediatamente imaginei: a professora receberia o presente, abriria a caixa e o sapo pularia em seu rosto. Achei, então, que não seria uma boa ideia. Sugeri a minha filha que aquele sapo poderia ser um príncipe e que, se fosse para a escola, morreria de fome. Além disso, ele já era nosso amigo pois sempre ficava na porta de casa, tomando conta quando saíamos. Ela pensou, pensou e concordou. Levou o sapo para o jardim e soltou-o.

Um dia contei o episódio à professora. Ela olhou meio assustada – não com o sapo, mas com o príncipe, e finalmente disse: "Essa mãe vive de fantasia". Tudo muito normal se o tom não fosse de deboche ou indignação. Confesso que não gostei e, no momento da raiva, desejei que ela tivesse recebido um sapo e não a possibilidade de um príncipe ou de um amigo. Nas mãos dessa professora, esse sapo poderia transformar-se em um objeto de estudo para pesquisas científicas em uma aula de biologia e nunca em um príncipe!...

Esse pequeno acontecimento, aparentemente banal, revela o tema que se pretende tratar neste artigo. Trata-se de uma reflexão sobre as relações entre uma instituição escolar, representada na professora, e a fantasia infantil. Podemos conceber a criança de duas maneiras: uma criança cientificamente determinada, que deve ser inserida em um modelo biológico, psicológico e pedagógico, e uma outra, a "criança mágica", aquela que tem uma necessidade quase que compulsiva de fantasiar e de brincar, cujo universo é diferente daquele do adulto.

Em um artigo de 1908, S. Freud (1981a, p.1343, tradução nossa) disse que "[...] em cada homem há um poeta e só com o último homem é que morrerá o último poeta". O que faz do homem um poeta? Para Freud, a natureza da atividade poética encontra-se na brincadeira infantil. A criança que brinca age como um poeta porque cria um mundo próprio para poder assimilá-lo: "[...] toda criança que joga se conduz como um poeta, criando um mundo próprio ou, mais

exatamente, situando as coisas de seu mundo em uma nova ordem, gratificante para ela".

Como afirma Didonet (1996, p.4), "[...] brincando, as crianças recriam o mundo, refazem os fatos, não para mudá-los simplesmente ou para contestá-los, mas para adequá-los à capacidade de assimilação, aos filtros da compreensão". É através da fantasia que as crianças encontram o suporte para essa experimentação e buscam a sua verdade. "É através do brinquedo, na infância, e do trabalho, na vida adulta, que o homem exerce o poder sobre a natureza, produz a cultura, faz a história... É através do brinquedo que ela consegue pegar o mistério na mão, sem queimar o coração, sem enredar-se em dúvidas insolúveis e massacrantes" (Didonet, 1996, p.4). Ao experimentar e manusear os objetos, a criança aprende a conhecer o meio que a cerca. Dessa forma, ela recria o mundo e assimila a realidade, transformando-a.

Percebemos, então, que, quando Freud diz que todo homem é um poeta, refere-se à capacidade criativa que existe em todos nós. Essa natureza está potencialmente viva na criança desde o seu nascimento e, assim como o poeta, ela recria a realidade. Para Held (1980), toda criação humana é produto da fantasia.

Segundo Freud, o artista busca sua própria liberação através de sua obra. Em uma comunicação que estabelece com seu interlocutor, ele consegue realizar seus desejos insatisfeitos, assim como aquele a quem dirige seu trabalho.

> Apresenta realizadas suas fantasias; porém se estas chegaram a constituir-se em uma obra de arte, é mediante uma transformação que mitiga o repulsivo de tais desejos, encobre a origem pessoal dos mesmos e oferece aos demais obras-primas de prazer, atendendo a normas estéticas. (Freud, 1981e, p.1865)

Em um trabalho anterior, em que investigava a forma como os contos de fadas são utilizados na educação infantil, pode-se constatar que a escola não considera a fantasia infantil como um importante meio de descobertas e de conhecimento. Ao contrário, a natureza

da criança é pouco aceita dentro do contexto escolar em que seus conteúdos agressivos, sua emoção e sua necessidade de passar a maior parte de seu tempo brincando ou sonhando são vistos como um obstáculo. Seu alheamento torna-se improdutividade e, dentro de uma visão adulta, a criança deverá abdicar de sua fantasia e brincadeira o mais cedo possível e ingressar em um mundo adulto, que não lhe pertence (Radino, 2001).

A imaginação e a criatividade tornam-se anomalias e cria-se um modelo de competência em que o fracasso é responsabilidade da criança, ou de sua carência familiar e sociocultural, e do educador, que é incapaz de exercer suas funções.

Tratando-se de narrativas fantásticas, os contos de fadas são pouco utilizados em uma instituição escolar e, quando o são, servem a objetivos pontuais das tarefas escolares. Revela-se, neste contexto, a natureza da educação infantil e a forma como acolhe a infância. A institucionalização da infância deve moldar-se a um padrão cientificamente determinado. A emoção, a fantasia e a criatividade, tanto dos alunos como dos professores, devem ser normatizadas e *encaixadas* em um modelo do que se determinou como cultura e sociedade. Quando a infância passou a ser considerada, ficou durante muito tempo à margem do mundo adulto. Concebida como um ser incompleto, imperfeito, é idealizada a partir de um modelo adulto, tido como completo e perfeito. A infância é incompatível com o contexto escolar e a necessidade de fantasiar é vista como um obstáculo ao conhecimento. Os alunos devem aprender a controlar seus impulsos e abdicar da fantasia para ingressar em um mundo de regras.

Transformados em recursos com objetivos pré-determinados das tarefas escolares, os contos de fadas perdem sua função lúdica e estética e impedem a elaboração da vida afetiva.

Nossa sociedade é constituída de modo a valorizar uma racionalidade, fundamentada em uma ciência positivista. Números, estatísticas, tabelas e regras inquestionáveis devem ser seguidas. Desde cedo, as crianças devem aprender a se comportar *como manda o figurino* e a respeitarem os adultos, os colegas, as filas, a ordem e a letra. Aos professores é destinada grande parte dessa árdua tarefa. Desde a

pré-escola devem controlar a indisciplina e ensinar a dura arte da alfabetização. Nesse mundo há pouco lugar reservado ao infantil.[3] As brincadeiras devem seguir regras pedagógicas.

Tudo andaria muito bem se as crianças não insistissem em mostrar-nos que elas são diferentes dos adultos e se correspondem exatamente às exigências que lhes são feitas pela educação escolarizada. Apesar da insistência, as crianças procuram mostrar que não são adultos em miniatura. Elas clamam por seus direitos de bagunçar, de brincar e, acima de tudo, de fantasiar. Mesmo com os adultos constantemente dizendo que devem deixar de ser crianças, elas mantêm vivas, nadando contra a corrente, sua capacidade para fantasiar e brincar com a realidade. E esse momento torna-se pleno quando podem abdicar da realidade e transformá-la em um processo infinito de recriação. Mas isso gera um conflito, atrapalhando a tarefa que o professor aprendeu a exercer. Resta, então, uma pergunta: Será que a natureza errou profundamente no processo de criação da criança? Por que elas não combinam com o mundo adulto?

Pearce (1987, p.15) mostra-nos que na criança, até os sete, oito anos de idade, predomina o pensamento mágico como um mecanismo de conexão entre o pensamento e a realidade. Para o mundo racional, o próprio autor questiona se esse pensamento mágico não seria um obstáculo à "[...] utilização das crianças, como gostaríamos, a serviço de nossa tecnologia".

> Teria, então, a natureza cometido um erro monumental ao criar a criança, que, compulsivamente, passa a maior parte de seu tempo nas atividades aparentemente improdutivas e que até atentam contra a sobrevivência da fantasia, do pensamento mágico e dos jogos? A resposta implícita, quase axiomática de todo o nosso moderno tratamento de crianças tem sido: *Sim*, aparentemente a natureza errou, apesar de isso parecer ir contra todo o impulso e a contextura

---

3 Infantil refere-se à inscrição, no psiquismo, dos sedimentos daquilo que nos é dado viver na aurora da existência. Refere-se à temporalidade e memória quanto à realidade psíquica (Mezan, 2002, p.414).

> da adaptação evolutiva e seleção. Mas, recentemente, o mundo da criança vem desmoronando quase tão rápido quanto o nosso. Não será possível que o que há de errado sejam nossas ideias a respeito da criança e da natureza? (Pearce, 1987, p.15).

Mas, como o próprio autor mostra, a natureza não poderia errar, "[...] porque nenhuma espécie poderia sobreviver com uma contradição tão intrínseca como essa" (Pearce, 1987, p.15).

Questiona-se, então, se não é a forma como concebemos a infância que está equivocada. Se a criança tem a necessidade de passar a maior parte de seu tempo brincando e fantasiando, algo vital ocorre nesse processo. E o adulto? Será que ele não sonha ou não se permite fantasiar? Seus desejos só podem manifestar-se como fantasias reprimidas, quando estas tornam-se sintomas?

Em função dessas considerações, procuraremos mostrar que a fantasia é, sim, uma necessidade vital e um suporte para o acesso à realidade. Tomando como base a literatura infantil, em especial dos contos de fadas, veremos de que forma essa narrativa pode auxiliar a criança no seu processo de desenvolvimento. Objetiva-se mostrar que fantasiar é preciso e que não nos afasta da realidade, mas possibilita uma vivência verdadeira e em contínuo processo de recriação. Fantasiar não distancia da aprendizagem, mas, ao contrário, resgata o desejo e o prazer que esse processo contém. Do que o mundo precisa? De pessoas obedientes e submissas, que acatam a uma ordem qualquer, por mais absurda que seja, por terem sido domesticadas corretamente? Ou precisamos de pessoas críticas e criativas, que possam transformar e recriar essa realidade?

Fantasiar é preciso?

O homem sempre criou histórias. Mitos, contos, lendas foram criados como forma de compreendermos mistérios que nos escapam. Criamos histórias buscando desvelar nossa existência. E nosso maior mistério é a metáfora da impossibilidade de compreensão. Dessa

forma, em todas as sociedades, os mitos e os contos de fadas foram criados e transmitidos para outras gerações. Em *Multiples interés del Psicoanalisis* (1913), Freud (1981e) mostra que toda a história da civilização encontrada nos mitos e fábulas é uma exposição dos caminhos percorridos pelo homem para dominar seus desejos insatisfeitos, perante as exigências da realidade e as modificações nela introduzidas pelos progressos técnicos. Os povos mais antigos encontravam-se entregues a uma fé infantil de onipotência, revelando, através dessas histórias, os esforços para negar os seus fracassos e, dessa forma, manter a realidade longe de toda influência da vida afetiva. É através da imaginação que vai se processando o domínio sobre o mundo exterior.

> Paralelamente ao domínio progressivo do homem sobre o mundo exterior, desenvolve-se uma evolução de sua concepção de Universo, que vai afastando-se cada vez mais da fé primitiva na onipotência e se eleva, desde a fase animista até a científica, através da religiosa. Neste conjunto entram o mito, a religião e a moralidade, como tentativas de conseguir uma compreensão da inatingível satisfação de desejos. (Freud, 1981e, p.1864, tradução nossa)

No tempo em que não havia a escrita, a aprendizagem e a transmissão dos valores sociais davam-se através das histórias narradas, principalmente durante o trabalho de costura e tear. Mulheres mais velhas contavam histórias às mais novas, transmitindo, através de metáforas, valores e posições sociais, justamente em um momento em que o patriarcalismo era lei e às mulheres não era dado o direito à palavra.

Não vivemos mais em sociedades agrárias em que a aprendizagem dá-se através da tradição oral. Cada vez mais, a tecnologia lança novas formas de comunicação e criam-se outros modelos de narrativas. Mas o interessante é que, apesar dessas transformações, o homem continua revelando sua necessidade de criar e transmitir histórias. Basta acessarmos a Internet. É impressionante o número de histórias que se transmitem nesse mundo digital. São histórias de

esperança, mensagens religiosas, correntes de fé e inúmeras histórias fantásticas: o homem famoso que morreu após beber cerveja de uma lata contaminada com a bactéria da leptospirose; o rapaz que foi a uma festa após encontrar uma linda mulher, tomou uma bebida suspeita e acordou no dia seguinte em uma banheira cheia de gelo com o bilhete para procurar seu médico pois ele estava sem um rim! Há também alertas para tomarmos cuidado ao sentar em uma cadeira no cinema, pois alguém foi espetado com uma seringa contaminada com o vírus da Aids etc.

De que tratam essas histórias?

De vida e de morte. Mais do que isso, buscam um controle e cuidado com a existência. Muitos mistérios que cercaram o conhecimento humano durante muito tempo puderam ser explicados pela ciência, mas o grande enigma que cerca nossa existência, como a vida e a morte, nunca pôde ser dominado cientificamente. Procuramos, então, algumas respostas através dos mitos, das lendas e dos contos de fadas. Para Campbell (1990), mais do que dar um sentido à vida, a necessidade do mito refere-se à experiência de estar vivo e ao prazer de viver.

Os contos de fadas ajudam as crianças a compreender seu mundo psíquico, justamente porque apresentam uma estrutura semelhante, que se refere a práticas comunitárias dos povos primitivos, relacionadas aos rituais de iniciação e a representações da vida após a morte.[4] Neles encontra-se um herói que, a partir de uma falta ou dano, segue para o mundo e, com o auxílio de elementos mágicos ou funções intermediárias, busca a solução de seu problema inicial, que se dá em um casamento ou no encontro de um tesouro, por exemplo.

Para Bettelheim (1980) e Jean (1990), os contos de fadas não iludem, mas expõem as crianças a todas as dificuldades fundamentais do homem. Aguçam a imaginação e, por serem formas simples e fechadas, contudo, obedecem a uma lógica muito rigorosa; o que possibilitou a análise formal de suas estruturas narrativas.

4 Como puderam ser analisadas por Propp (1984). Analisando 100 contos russos, o autor encontrou 31 funções que se articulavam de forma lógica e rígida.

Todo conto se inicia em um outro tempo e em um outro lugar, e a criança sabe disso. Ao iniciar um "era uma vez", ela sabe que participará de uma viagem fantástica e que dela retornará com um "e viveram felizes para sempre" ou alguns jogos que costumamos colocar no final dos contos. Esses rituais mostram que vamos tratar de fantasia, de uma Terra do Nunca. Quando nós, adultos, entramos em um cinema, ao se apagarem as luzes não questionamos se o filme é real ou não. Embarcamos nessa viagem e identificamo-nos com os personagens, rindo ou chorando. Quando as luzes se acendem, nos recompomos, obrigados a abandonar, pelo menos em parte, o estado emocional que vivenciamos no contexto do filme.

As teorias infantis

Freud (1981a) afirma que a comparação da infância do indivíduo com a história primitiva dos povos pode ser um trabalho científico frutífero. Para ele, é possível aplicar a concepção psicanalítica obtida no estudo dos sonhos aos produtos da fantasia dos povos, tais como os mitos e as fábulas. Os estudos realizados mostram a existência de um sentido oculto, encoberto nas diferentes transformações. Vários aspectos da personalidade podem ser compreendidos a partir da comparação da infância do indivíduo com a história primitiva dos povos. Nos diversos estudos sobre os contos de fadas, encontramos fantasias comuns a todos os indivíduos.

Os componentes universais presentes nos mitos guiaram Freud em muitas de suas descobertas sobre a dinâmica do ser humano. Em "A interpretação dos sonhos" (1900), descobriu componentes universais no mecanismo psíquico. Vários mitos serviram de base para a compreensão de fenômenos psíquicos universais, como Narciso, Édipo e outros. Nesta obra, ao falar de sonhos típicos, Freud (1981b) faz referência ao mito do Édipo. Acredita que, se o destino de Édipo nos comove, é porque poderia ser o nosso e porque seu fim trágico refere-se à nossa realização de desejos infantis. Esses desejos, mesmo que assustadores, quando são projetados em uma história, tornam-se mais tranquilizadores do que sua revelação consciente.

Analisando diversas histórias sobre o nascimento e a infância de heróis, Otto Rank (1981)[5] descobriu temas muito semelhantes, apesar da distância geográfica em relação ao lugar onde esses mitos foram criados. Utilizando uma imagem de Rank, as fantasias originárias presentes nos contos de fadas corresponderiam, de forma imaginária, ao esqueleto humano. Seu aspecto exterior é completamente diferente, mas sua estrutura é muito semelhante e universal.

Tanto Freud como Rank, procurando entender esses mitos referentes ao nascimento do herói, concluíram que sua estrutura é muito semelhante a fantasias infantis, correspondentes ao que eles denominaram *novela familiar do neurótico* (Freud, 1981c). A fabulação está presente na criança desde cedo, principalmente no momento em que ela se dá conta da necessidade de crescer, de desligar-se dos pais. Esse desligamento é necessário e encontra-se em todos os indivíduos normais.

Até um determinado momento, a criança idealiza seus pais, considerando-os uma autoridade única e a fonte de toda a fé. Ela deseja ser como eles, mas ao crescer descobre suas falhas e começa a compará-los a outros, que considera melhores, seja por uma melhor condição socioeconômica ou por outras qualidades. Diante de frustrações que os pais lhe provocam, sente-se menosprezada, acreditando que não recebe mais o mesmo amor de antes. Passa a acreditar, então, que outros pais são melhores que os seus. A sensação de que seu afeto não é retribuído faz com que surja a ideia de que é filho adotivo. Esse estranhamento dos pais torna-se inconsciente, surgindo muitas vezes como fantasias durante o tratamento psicanalítico.

Conforme a criança vai percebendo as vinculações sexuais entre seus pais, a novela familiar toma outro rumo. A paternidade torna-se incerta, mas não se duvida da maternidade. Essa segunda fase, sexual, é sustentada pela primeira, assexual. A criança começa a imaginar situações e relações eróticas, impulsionada pelo desejo de colocar a mãe em situações de infidelidade e de relações amorosas ocultas. Um tema de vingança aparece nas duas fases. No geral,

5 Original publicado em 1909.

Freud (1981c) conclui que essas crianças foram reprimidas em seus hábitos sexuais, vingando-se através de tais fantasias. Rank (1981) mostra que essas fantasias, apesar de serem aparentemente hostis, não abalam os relacionamentos entre pais e filhos. Ao imaginarem substitutos, geralmente a criança está enaltecendo seus próprios pais. Os novos geralmente são investidos de qualidades extraídas de lembranças concretas dos verdadeiros. Na verdade, essas fantasias correspondem a uma busca desencadeada pela nostalgia de uma época em que os pais são representados como pessoas poderosas e o pai parece, aos olhos da criança, o maior e mais forte, e a mãe, a mais bondosa e formosa (Rank, 1981).

Freud mostra, em um artigo escrito em 1908 ("*Teorias sexuales infantiles*"), que, desde a infância, as crianças possuem curiosidade e partem em busca do conhecimento, tentando desvendar seus enigmas. A maior motivação para esse movimento vem, portanto, da vivência pessoal, a partir de uma curiosidade sexual inerente às crianças. Esses primeiros enigmas geram as primeiras descobertas, através de fantasias e testes de realidade. Para Freud (1981f), todas as crianças, "sem exceção alguma", possuem uma curiosidade sexual. Seja a partir do nascimento de um irmão, ou do irmão de alguém conhecido, as crianças começam a questionar sobre o surgimento dos bebês. Essa pergunta é geralmente dirigida aos pais, que, na maioria das vezes, não lhes respondem de forma satisfatória, se desviam das perguntas, chegando, muitas vezes, a reprovar essa curiosidade.

As crianças não se convencem com as respostas dadas, como, por exemplo, a de que os bebês são trazidos pela cegonha. Passam a desconfiar dos adultos e, secretamente, continuam sua investigação, como cientistas que são, criando o que ele denominou teorias sexuais infantis.

> O conhecimento das teorias sexuais infantis, tal qual o pensamento infantil conforma, pode ser interessante em mais de um sentido, e assim resulta sê-lo também, surpreendentemente, para a interpretação dos sonhos e fábulas da Antiguidade [...]. (Freud, 1981f, p.1263, tradução nossa)

Quais são as teorias sexuais infantis?

1ª teoria sexual: Diferença sexual anatômica: a criança atribui a todas as pessoas os órgãos sexuais masculinos. Quando vê um genital feminino, acredita que "é pequeno, mas vai crescer". Numerosas figuras hermafroditas da Antiguidade clássica reproduzem essa ideia infantil. Mais tarde, sob a ameaça da castração, uma visão posterior dos genitais femininos passa a ser entendida como uma mutilação.

Através de sua observação, as crianças começam a perceber que os bebês são formados dentro da barriga da mãe. Como entraram lá dentro? Cria-se um novo enigma. A criança imagina que o pai tenha algo a ver com isso, já que diz que o filho é seu.

2ª teoria sexual: A criança sai pelo ânus, junto com as fezes. Mais tarde, aparece uma nova explicação, de que a criança sai pelo ventre, como Chapeuzinho Vermelho. Se a criança é parida pelo ânus, então os homens podem ter filhos. O menino pode então fantasiar que dá à luz uma criança.

3ª teoria sexual: A criança tem uma percepção do relacionamento sexual dos pais, que é sentido como um ato de violência. Em *O homem dos lobos*, caso analisado por Freud (1981f), essa questão tornou-se central no desenvolvimento de uma fobia.

Em muitos contos de fadas, esses enigmas infantis são apresentados de forma simbólica. Através da fantasia, essas narrativas tratam de temas comuns e reais para as crianças. Como foi mostrado, muitas delas não recebem respostas satisfatórias a suas perguntas mais essenciais. De forma poética, os contos de fadas fornecem elementos para responder a essas perguntas (Traça, 1998).

O maior enigma da criança refere-se à sexualidade. Este é o segredo dos adultos que ela precisa desvelar. Os contos de fadas mostram esses enigmas, diferentemente dos mitos, que têm um final trágico. Édipo, por exemplo, casa-se com sua mãe, depois de matar o pai. Os contos transmitem uma garantia de que as crianças conseguirão solucionar seus enigmas de forma satisfatória. Seu maior conflito é a resolução

do Édipo e a integração de sua personalidade. Apresentados de forma simbólica, os contos possibilitam uma assimilação dos conflitos psíquicos de acordo com o estágio de desenvolvimento intelectual e psicológico em que se encontra a criança. Esse é o seu final feliz.

Se, conforme observamos, a fantasia é nosso combustível interno, desde o nascimento, para que possamos sobreviver psiquicamente, criamos fantasias, tão necessárias para dominar nossas angústias e realizar nossos desejos. Elas tornam possíveis a nomeação, a projeção e a externalização de nossos medos. Sem isso, seríamos assolados por nossas angústias. Para que possamos entender como os contos de fadas podem auxiliar a criança e que não se trata de mentiras, precisamos compreender o conceito de realidade psíquica. Dessa forma, será possível perceber que eles tornam acessível, à criança e ao adulto, a compreensão de aspectos que nos são inconscientes. E a Psicanálise demonstra que os contos de fadas são importantes para as crianças justamente porque são metáforas de processos que elas vivem inconscientemente. Ajudam a transformar nossos desejos e angústias em imagens, tornando-os compreensíveis. Ao ouvir um conto, podemos compartilhar angústias e desejos sem sentirmos culpa. O conto pode, dessa forma, *acolher* a criança. Mas como? De que forma a criança identifica-se com algo que representa a criação de um outro? Procuremos compreender esse ponto através de uma aproximação entre o conto, o sonho e o cinema.

Cinema: a grande arte de projetar sonhos

> *Obrigado por* O Espelho. *Tive uma infância exatamente assim... Mas você... como pôde saber disso?...*
>
> *Havia o mesmo vento, e a mesma tempestade... "Galka, ponha o gato para fora", gritava a minha avó... O quarto estava escuro... E a lamparina a querosene também se apagou, e o sentimento da volta de minha mãe enchia-me a alma... E com que beleza você mostra o despertar da consciência de*

> *uma criança, dos seus pensamentos!... Você sabe, no escuro daquele cinema, olhando para aquele pedaço de tela iluminado pelo seu talento, senti pela primeira vez na vida que não estava sozinha.*
>
> Tarkovski (1990, p.5).

Este é o fragmento de uma carta de uma espectadora de um filme de Tarkovski. Assim como outros relatos que o autor apresenta, esta carta mostra que o espectador sentiu-se reconhecido no filme assistido. Percebemos que não só quem cria se projeta naquelas imagens, mas também quem assiste. Como será isso possível?

Em *A rosa púrpura do Cairo* (1985), filme dirigido por Woody Allen, encontramos representada, de forma simbólica, essa comunicação entre o filme e a plateia. A personagem principal do filme, Cecília, assiste a todos os filmes que passam em New Jersey, como forma de suportar sua dura vida de garçonete. Seu prazer pode ser realizado ao entrar na sala de cinema, podendo sonhar o seu sonho através do filme. Um dia, Tom Baxter, protagonista do filme a que ela está assistindo, sai da tela em busca de uma vida verdadeira. A trama desse filme foi analisada por Camila Pedral Sampaio (1999), em comemoração aos 100 anos de "A interpretação dos sonhos"; curiosamente, pouco tempo depois da comemoração do centenário do cinema.

Como a autora mostra, o filme ilustra brilhantemente a analogia entre o sonho e o cinema. Quando o personagem saiu da tela para a vida real, Cecília pôde viver seu sonho – como uma vivência de uma outra cena, diferente de sua vida mental consciente. Essa outra cena remete à cena do inconsciente e ao desejo que, através dos sonhos, pode tornar-se uma cena vivenciada, "[...] retrato imagético, predominantemente visual, mas também auditivo e, de modo geral, sensorial, ao qual a função de *elaboração secundária* confere um sentido narrativo, ou, de qualquer maneira, aproxima de um sentido inteligível para a consciência" (Sampaio, 1999, p.87, grifo do autor).

Para Sampaio, o cinema possibilita a vivência de um sonho projetado na tela, e o sonhador pode recriar suas sensações psíquicas através de imagens alucinadas. Para Freud, os sonhos também são

alucinações porque substituem pensamentos por percepções. Essa outra cena não se encontra somente no sonho ou no cinema, mas na criação artística, como a literária, em que o artista transpõe para outro espaço (virtual, ficcional) "[...] as intensidades pulsionais que o atingem de dentro e que não alcançaram, diretamente, a condição de expressão pela palavra ou pelo pensamento" (Sampaio, 1999, p.88). Esse outro lugar significa um lugar simbólico, que não corresponde ao mundo real, mas que também não é só psíquico.

> Tudo eu vi ou escutei dentro [...] ou senti [...] e depois usei a realidade. E combinei a realidade exatamente como os sonhos combinam.
>
> E cada filme [...] todos os meus filmes são sonhos.
>
> E quando [...] e se a plateia talvez tiver visto dentro, secretamente, de repente encontra na mente, encontra meus sonhos. E sente que está perto de seus sonhos. Acho que esta é a melhor comunicação. (Bergman apud Progoff, 2001, p.186)

Esse é um fragmento de uma entrevista de Ingmar Bergman para um programa de televisão na WNDT-TV, Nova York,[6] em que ele afirma que seus filmes são sonhos. Não que os tenha sonhado dormindo, mas, de alguma forma, os viu antes de escrevê-los. Progoff (2001) defende que o cinema corresponde a um sonho desperto, dando forma a uma experiência interior. Nessa comunicação com a plateia, o que começa com o sonho de um autor, no caso Bergman, torna-se o sonho da plateia. Aquilo que é projetado na tela, em uma comunicação real, atinge em um nível profundo a psique daqueles que assistem.

Sampaio (1999) mostra que essa transposição que faz migrar da tela para o espectador corresponde à noção de transferência presente em "A interpretação dos sonhos" (1900). O conceito de transferência desenvolve-se com a ideia de repetição na situação analítica, mas sua primeira noção já estava presente no artigo de Freud de 1900, que fala da transferência como a força propulsora do desejo inconsciente na formação dos sonhos e da transferência de intensidades psíquicas

6 Em Progoff (2001), transcrição de fragmentos dessa entrevista.

de uma representação inconsciente para outra. O transporte dessas forças inconscientes, através de deslocamentos e condensações, transforma o que seria impossível em algo figurável. Essa mobilidade psíquica possibilita a "[...] construção de cenários outros, nos quais as experiências psíquicas possam se fazer representar em intensidades toleráveis" (Sampaio, 1999, p.91).

Essas outras cenas são sonhos, filmes, teatro, obras de arte, contos de fadas, mitos etc. O que a leitura ou escuta de uma história ou um filme poderiam representar? Justamente uma identificação, através da transferência, de experiências de outras cenas que a vida não possibilita. Os contos, o cinema e outras obras artísticas criam outras cenas que sustentam a vida imaginária. Através de um trabalho estético e artístico, transformam desejos, que seriam intoleráveis para nossa consciência, em algo suportável. Para Sampaio (1999), ao assistir a um filme, o espectador não busca uma outra vida, mas, sim, um espaço de sonhos; sonhos que, sozinho, não tem condições de sonhar. "Procura suportes 'sonhantes' para o alívio de uma vida empobrecida" (Sampaio, 1999, p.92).

O filme, o conto, o sonho são criações daquele que sonha. O que faz com que um espectador identifique-se com o sonho do outro é justamente essa transferência recíproca, a comunicação de que falou Bergman. Através da projeção, o espectador torna sua a realidade da tela. Assimila uma outra realidade – uma realidade que é psíquica. Os sonhos que são projetados na tela ou no livro retratam os desejos daquele que produziu, mas também os de todos nós. "O que o cinema nos mostra, assim, é que o inconsciente é habitado e atravessado por figurações sociais e coletivas às quais se conforma e se identifica o desejo. Com as quais, depois do filme, sonhamos" (Sampaio, 1999, p.95).

Essas obras artísticas representam suportes, forrações imaginárias em que vamos construindo nosso mundo simbólico. Ao emprestarmos esses sonhos, sonhamos um pouco do que somos, do que somos humanos.

> De que fala esse filme? De um homem. Não daquele homem em particular, cuja voz ressoa por trás da tela, representado por Innokenti

> Smoktunovsky. É um filme sobre você, o seu pai, o seu avô, sobre alguém que viverá depois de você, e que, ainda assim, será "você". Sobre um homem que vive na terra, que é parte da terra, a qual, por sua vez, é parte dele, sobre o fato de que um homem responde com a vida tanto ao passado quanto ao futuro. Deve-se ver esse filme com simplicidade e ouvir a música de Bach e os poemas de Arseni Tarkovski; vê-lo da mesma maneira como se olha para as estrelas ou para o mar, ou, ainda, como se admira uma paisagem. Não há, aqui, nenhuma lógica matemática, pois esta não é capaz de explicar o que é o homem ou em que consiste o sentido de sua vida. (Tarkovski, 1990, p.4)

Esse é outro fragmento de uma correspondência recebida por Tarkovski, comentando um de seus filmes. Esse relato mostra como nos reconhecemos no personagem de um filme, assim como uma criança poderá sentir-se reconhecida no herói de um conto de fadas. O drama daquele personagem, sua vitória, seu medo, sua angústia não lhe são únicos. Assim como Tom Baxter torna-se real, seus sentimentos também saem da tela, do livro ou da voz de um narrador e invadem nossa alma. Tornam-se nossos medos, nossos sonhos e possibilitam o nosso reconhecimento como seres humanos.

O que pode unir um homem ao outro? Para Wright (apud Hopper, 2001), é justamente a consciência do mito, a busca pelo mistério de estar vivo. É justamente essa busca que nos mantém vivos.

> Um mundo acaba quando sua metáfora morre.
> [...]
> Perece quando as imagens, embora vivas,
> Nada mais significam. (Macleish apud Hopper, 2001, p.113)

Conte outra vez...

Toda criança solicita que lhe contemos uma mesma história inúmeras vezes. O pedido de *conte outra vez* é uma forma de ela dominar níveis inconscientes de experiências emocionais e elaborá-las. A partir

daí, poderá recontar a sua história, dramatizá-la e brincar com sua realidade interna. Como um brinquedo, a criança utiliza o simbolismo dos contos de fadas para expressar suas angústias. Fazendo uso dos personagens, tanto bons como maus, ela pode identificar-se com cada um deles, em diferentes momentos, assim que sua necessidade e sua angústia são despertadas. Os contos de fadas mostram que o amadurecimento é ao mesmo tempo difícil e possível, e que cada criança poderá encontrar um final feliz, assim como o herói de sua história preferida.

Mais do que questionar se um conto de fadas é adequado ou não para a criança, é preciso refletir sobre os preconceitos que cercam nossa concepção de infância e sobre os modelos que desejamos transmitir às crianças. A tentativa de aproximá-las dos ideais adultos implica reconhecer o quanto a comunicação verbal tem na fantasia uma forte aliada. Esse reconhecimento poderá propiciar um verdadeiro encontro entre o professor e seu aluno. Não um aluno qualquer, anônimo, mas alguém que tem uma história e que tem muito a nos ensinar. Se os contos de fadas auxiliam a criança a amadurecer, propiciando a reflexão e a crítica, com certeza seremos questionados por ela. Se tememos esses questionamentos, é porque duvidamos de nossas próprias ações.

Para se desenvolver, a criança precisa saber o que é o medo. O lar tranquilo ou a sala de aula bem disciplinada, e a proteção dos pais e educadores não são suficientes. Vale lembrar que para Savater (1982), os contos de fadas mostram a necessidade fundamental do herói de sair pelo mundo e descobrir o que é o medo. Ao deixar o lar tranquilo, ele poderá reconquistar seu espaço e reconhecer-se como indivíduo. Para isso, é preciso romper com as leis impostas, transgredir e buscar, muitas vezes de forma perigosa, sua própria individualização. Para o autor, a questão central que se apresenta nos contos é da independência e da intrepidez. Permanecer preso às figuras parentais, aceitar as normas e as leis como imutáveis leis da natureza correspondem a deixar-se modelar a alma, que pode se atrofiar e asfixiar.

Através da fantasia que o conto alimenta, a criança poderá controlar e exercitar o seu medo. Por que as crianças gostam que lhes contem histórias à noite, ou, ainda, por que as sociedades primitivas reuniam-se à noite para ouvir histórias ao redor de uma fogueira?

Além do caráter ritual e sagrado, à noite as defesas psíquicas diminuem e é possível sentir medo. Um medo que também gera prazer porque pode ser controlado. Ao dominar e controlar o medo, é possível exercitar os próprios impulsos.

"Minha realidade é fantástica, assim como minha fantasia é real"

Esta frase, utilizada por Jacqueline Held (1980) e *tomada de empréstimo* por Georges Jean (1990), sintetiza claramente o universo infantil. Como mostra Jean, os pais e os professores não devem fechar as portas do impossível, mas convencer-se de que os caminhos da imaginação infantil conduzem às vias da razão. A Psicanálise trouxe contribuições importantíssimas para a conceituação de fantasia mostrando que, para o psiquismo, não importa se falamos de uma realidade concreta ou de uma fantasia. É a própria Psicanálise que rompeu com o velho conceito de verdade pura mostrando que toda a apreensão da realidade é permeada pelo desejo inconsciente, de modo que o conhecimento se dá por representações.

Como revela o trabalho de Bettelheim (1980), os contos de fadas transmitem mensagens simbólicas e significados manifestos e latentes, atingindo os níveis da personalidade humana.

> Aplicando o modelo psicanalítico da personalidade humana, os contos de fadas transmitem importantes mensagens à mente consciente, à pré-consciente, e à inconsciente, em qualquer nível que esteja funcionando no momento. Lidando com problemas humanos universais, particularmente os que preocupam o pensamento da criança, estas estórias falam ao ego em germinação e encorajam seu desenvolvimento, enquanto ao mesmo tempo aliviam pressões pré-conscientes e inconscientes. À medida que as estórias se desenrolam, dão validade e corpo a pressões do id, mostrando caminhos para satisfazê-las, que estão de acordo com as requisições do ego e do superego. (Bettelheim, 1980, p.14)

Em uma linguagem mais acessível, os contos de fadas mostram à criança questões humanas, que ela vivencia, mas não tem condições de compreender. Dando forma aos seus desejos, os contos emprestam-se como um cenário de seus sonhos, aguçando sua imaginação e favorecendo seu processo de simbolização, tão necessário à sua inserção em um mundo civilizado e cultural. Como afirmam Costa e Bargbanha (1991), os contos dão "rosto aos desejos", de tal forma que a criança possa reconhecê-los e vivenciá-los sem culpa. Mesmo os desejos mais inconfessáveis encontram-se sob forma metafórica nos contos e a criança poderá identificar-se com um herói e expressar seus impulsos de forma controlável.

> A linguagem do símbolo é a linguagem da emoção, da afetividade, que não foi enformada, disciplinada, ordenada, refletida, em suma, racionalizada. Não é uma linguagem nem superior nem inferior à do signo, é simplesmente diferente. É a linguagem que permite que os desejos se expressem porque lhes dá um rosto; rosto esse reconhecido por quem se permite acreditar/sentir o mistério das coisas, dos outros, de si, por quem se propõe desvendá-lo sem ser com os olhos da razão lógica.
>
> Esta linguagem que por vezes parece estranha/longe do mundo do adulto, demasiadamente preso às exigências da lógica, é, no entanto, a linguagem da criança na segunda infância. (Costa; Bargbanha, 1991, p.34)

Como vimos, os contos de fadas são fortes auxiliadores do professor porque possuem uma importante função pedagógica e ajudam a elaborar conflitos. Através deles, as crianças encontram expressão para seu mundo interno, facilitando sua integração com o mundo externo. Seus sentimentos hostis, seu medo e seu desamparo poderão ser apaziguados na medida em que, ao ouvir uma história, encontram um herói que vive seus dramas e tem um final feliz.

A criança, ao ingressar na escola, encontra-se em um importante momento de transição. Ao mesmo tempo em que se vê diante de uma série de oportunidades, depara-se com forte angústia relativa

à separação dos pais e a novas pressões da sociedade. Terá que se submeter a regras relativas à aprendizagem do universo dos adultos. Nesse momento, muitas questões inexoráveis ao processo de crescimento ainda não foram superadas e, ao contrário, são vividas intensamente. A superação do narcisismo, os conflitos edípicos, as rivalidades fraternas são elementos que caracterizam a complexidade do desenvolvimento e não deixam de manifestar-se no processo de aquisição do conhecimento. Se a educação escolarizada considerar a riqueza das expressões simbólicas dos conflitos do desenvolvimento, trabalhará em favor da harmonia entre cognição e afetividade.

A Psicanálise trouxe importantes contribuições para a compreensão da criança e da infância escolarizada. A partir do conhecimento acumulado sobra a vida mental, permite que se amplie a função do professor e da instituição escolar para além da atividade de transmissão de conhecimento. Nas primeiras relações é que a criança, por um processo de identificações, poderá constituir-se enquanto sujeito. Através de mecanismos como idealização, introjeção, projeção e transferência, a criança irá formar um padrão de relação, por intermédio da qual constitui-se como um sujeito desejante. Oferecendo-se como modelo de identificação, os educadores têm a tarefa de cuidar da criança em sua integridade física, emocional e social. O conto de fadas não é o único, mas pode ser um importante instrumento de trabalho, auxiliando a criança a lidar com a superação de obstáculos da vida e do convívio.

A linguagem dos contos de fadas é mediadora entre a criança e o mundo, proporcionando um alargamento de seu domínio linguístico e preenchendo a função do conhecimento. "Sua atuação dá-se dentro de uma faixa de conhecimento, não porque transmite informações e ensinamentos morais, mas porque pode conceder ao leitor a possibilidade de desdobramento de suas capacidades intelectuais [...]" (Zilberman; Magalhães, 1987, p.14).

Introduzindo as crianças em um mundo rico de simbolizações, os contos de fadas podem auxiliar no seu processo de alfabetização. Ao ouvir uma história, a criança aprende a imaginar o que evoca a palavra presente e presentificada e, aos poucos, aprende a memorizar

o conto (Jean, 1990). Ouvir um conto de fadas é diferente de ouvir uma história realista. Nesta última, pode-se até extrair algum conhecimento, mas ele não contribuirá para o processo de integração do ego e de simbolização. Além disso, o conto de fadas põe as crianças em contato com diferentes culturas e o momento da história é de união coletiva. As crianças concentram-se, aprendem a respeitar-se e, acima de tudo, passam momentos de grande prazer. A criança poderá ler melhor quando tiver o hábito de imaginar o que lê. Além da função emotiva, os contos de fadas têm uma função pedagógica, pois auxiliam na construção do ser imaginário, que ensina a forma e a razão, sendo também o primeiro contato da criança com o universo literário. "Então será fácil aprender a ler, aprender a olhar e escutar, pois a imaginação das palavras abre à criança as vias do verdadeiro conhecimento de si mesmo, dos outros e do mundo" (Jean, 1990, p.222).

Como vimos, as crianças têm uma necessidade universal de fantasiar e brincar (Pearce, 1987). Seu pensamento mágico é o que, inicialmente, faz a ponte entre seu mundo interno e o externo. Em função de seu desenvolvimento emocional e intelectual (como mostram os trabalhos de Freud, Melanie Klein e Piaget), as crianças não têm condições de compreender conceitos abstratos. Muitas vezes, a escola não respeita esse seu ritmo e considera a sua fantasia um obstáculo ao conhecimento e à vida racional. Essa ansiedade adulta, de *adultificar* a criança, acaba forçando-a a abandonar seu desenvolvimento e a *pular etapas*.

Impedir que a criança brinque ou fantasie, significa, como afirma Didonet (1996, p.5), "roubar-lhe a infância e antecipar a vida adulta". Dessa forma, ela não exercitará seu poder transformador de integrar realidade e fantasia. A imaginação, assim como a inteligência ou a sensibilidade, pode ser cultivada ou atrofiar-se (Held, 1980). Pelo que podemos ver, os contos de fadas podem ajudar a cultivar essa imaginação. À escola cabe a escolha de utilizá-los ou não, de abrir-se ou não à fantasia da criança. O que move essa escolha? É uma questão complexa para se responder. Há um desconhecimento do universo infantil, mas também há muitos preconceitos que cerceiam a utilização da literatura fantástica na escola.

Considerações finais: era uma vez um pequeno poeta....

Imaginário Corruptível

Fantasiar é pisar em solo movediço, pedir às pedras que nos desculpem por pisarmos em suas cabeças e de repente lançar voo rumo à passagem secreta do coração e pousar na lua a bordo de um meteorito. É um quebrar de barreiras sociais, porque na imaginação não entram incisos, leis, decretos, atos institucionais. A ordem maior habita cada criança! E diria mais, a ordem maior é uma criança, porque é colorida, viva, sensível, autêntica e real. Pelos sonhos imaginários a passagem é livre de tarifas alfandegárias mas, quando alguém burla a lei inventando leis, a brincadeira continua, pois agora sou o juiz e vocês os advogados que defenderão flores falantes do crime cometido. E se as flores não falarem, é bem possível que o exalar do seu perfume componha uma partitura, cuja melodia conduzirá à absolvição. Porque a fantasia é a mais plena manifestação de liberdade. Fantasiando, a criança pode segurar o mundo e transformá-lo em massa de modelar, guardando os continentes no bolso e engolindo os oceanos junto com as refeições. Porque o real existe para ser transformado em fantástico e o fantástico não existe, subsiste por entre as varinhas de condão que insistem em trazer-nos de volta à realidade. Quisera fazer desaparecer apenas com um olhar mágico sobre o universo, quisera pisotear o não, acariciar o sonho, sonhar com o chão, mas nunca mais, nunca mais realizar o sonho. Porque o mundo estraga a fantasia, não aceita viver de mentirinha ou simplesmente abrigar outra vida dentro da própria mente. E melhor fantasticar o sonho a torná-lo real, pois o que se vê nos bastidores é tão importante quanto o próprio espetáculo contemplado pela plateia programada a dizer não.

Katia Murray Hernandes,
"Sob o olhar da fantasia"[7]

---

7 Katia, aluna do curso de Psicologia da Unesp de Assis.

Os contos de fadas representam a projeção de fantasias da humanidade. Carregados de representações psíquicas, encerram os dramas pertencentes aos homens e, em uma linguagem poética, transformam nossos desejos e os tornam aceitáveis à nossa consciência. Eles simbolizam, de forma artística, as fantasias infantis universais e podem ajudar a criança a conhecer o seu mundo interno. Exercem uma função importante no desenvolvimento infantil e podem ser um rico instrumento auxiliar no processo de crescimento, ajudando a criança a conhecer o mundo e a se reconhecer. Desde suas origens, os contos de fadas têm a função de distrair e instruir e podem ser um valioso instrumento auxiliar na educação de crianças. Ao mesmo tempo em que aliviam pressões inconscientes, constroem um sistema metafórico e simbólico. "A infância é poesia para o adulto, faz da criança um poeta e do poeta uma criança... A poesia deveria ser então o alimento da infância" (Chombert de Lauwe, 1991, p.126-127).

Os contos de fadas veiculam a nomeação do desejo. Se não se tiver condições de simbolizar, o desejo provavelmente será externalizado através de um sintoma.

Quando uma criança pega uma pedra e a transforma em um carro, em um cavalo ou em uma bruxa, ou quando um sapo pode ser transformado em um príncipe, ela está brincando. Nessa brincadeira ela pode criar e recriar a realidade. Torna-se um poeta e sua poesia ajuda-a a crescer e a introduz no mundo da arte: lúdico e estético. Se nós, adultos, insistirmos em dizer que aquilo é uma pedra, ou que um sapo jamais será um príncipe, estaremos destruindo parte da infância e, com certeza, matando um poeta.

O professor só poderá compreender a importância da fantasia para a criança, ou mesmo dos contos de fadas, se ele tiver a oportunidade de vivê-la. "Por que deixamos esquecidos no nosso inconsciente, a linguagem simbólica, que enriqueceu nossa infância carregada de conteúdos milenares [...]" (Going, 1997, p.208). O adulto nega à criança a fantasia, o prazer do lúdico, porque teve que esquecê-los, teve que reprimir sua infância, sua emoção e sua criatividade. Poder resgatar o inconsciente de seu aluno será possível, se o professor puder resgatar sua infância e seu desejo.

> O que é o contador, quer se trate da história oral, quer da escrita, senão aquele que não deve esquecer de sua infância, que recusa a esquecê-la e deixar-se "normalizar" completamente? Aquele que, por isso mesmo, se torna cúmplice da criança, que a auxilia a prolongar sua brincadeira, a construí-la, a enriquecê-la, que a faz passar da brincadeira de símbolo para o que já toma forma de criação. (Held, 1980, p.221)

Compartilhar um conto e acolher a fantasia infantil significa tomar a criança em sua integridade. Dessa forma, ela sentirá que não está só e que suas emoções não são assustadoras, mas pertencem ao mundo humano e podem ser acolhidas por ele. Se a vida imaginativa fundamentar a educação – formal e informal –, integrando as práticas educativas, serão oferecidas à criança condições mais sólidas de construção e de sustentação do pacto social.

Referências bibliográficas

ANDRADE, C. D. de. A incapacidade de ser verdadeiro. In: ANDRADE, C. D. de et al. *Deixa que eu conto*. São Paulo: Ática, 2003. p.44 (Literatura em minha casa, v. 2).

COSTA, I. A., BARGBANHA, F. *Lutar para dar um sentido à vida*. 2. ed. Portugal: ASA, 1991.

BETTELHEIM, B. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. 3. ed. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CAMPBELL, J. *O poder do mito*. Com B. Moyers e Betty Sue Flowers. Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CHOMBERT DE LAUWE, M. F. *Um outro mundo:* a infância. São Paulo: Perspectiva, 1991.

DIDONET, V. O direito da criança brincar. *Jornal do Alfabetizador*, Porto Alegre, n.48, p.3-6, 1996.

FREUD, S. El poeta y los sueños diurnos. In: ______. *Obras completas*. Traducción de Luis Lopez-Ballesteros y de Torres. 4. ed. Madri: Biblioteca Nueva, 1981a. v.2, p.1343-1348.

______. La interpretación de los sueños. In: ______. *Obras completas*. Traducción de Luis Lopez-Ballesteros y de Torres. 4. ed. Madri: Biblioteca Nueva, 1981b. v.1, p.343-720.

______. La novela familiar del neurótico. In: ______. *Obras completas*. Traducción de Luis Lopez-Ballesteros y de Torres. 4. ed. Madri: Biblioteca Nueva, 1981c. v.2, p.1361-1364.

______. Los dos principios del funcionamiento mental. In: ______. *Obras completas*. Traducción de Luis Lopez-Ballesteros y de Torres. 4. ed. Madri: Biblioteca Nueva, 1981d. v.2, p.1638-1642.

______. Multiple interés del Psicoanalisis. In: ______. *Obras completas*. Traducción de Luis Lopez-Ballesteros y de Torres. 4. ed. Madri: Biblioteca Nueva, 1981e. v. 2, p.1851-1867.

______. Teorias sexuales infantiles. In: ______. *Obras completas*. Traducción de Luis Lopez-Ballesteros y de Torres. 4. ed. Madri: Biblioteca Nueva, 1981f. v.2, p.1262-1271.

______. Totem y Tabu. In: ______. *Obras completas*. Traducción de Luis Lopez-Ballesteros y de Torres. 4. ed. Madri: Biblioteca Nueva, 1981g. v. 2, p.1745-1850.

GOING, L. C. *Contos para escrever-se*: alfabetização por meio dos contos de fadas. São Paulo: Vetor, 1997.

HELD, J. *O imaginário no poder, as crianças e a literatura fantástica*. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

HOPPER, S. R. Mito, sonho e imaginação. In: CAMPBELL, J. (Org.). *Mitos, sonhos e religiões:* nas artes, na filosofia e na vida contemporânea. Tradução de Angela Lobo de Andrade e Bali Lobo de Andrade. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001. p.111-138.

JEAN, G. *Los Senderos de la Imaginación Infantil, los cuentos, los poemas, la realidad*. Traducción de Juan José Utrilla. México, D. F.: FCE, 1990.

MEZAN, R. Psicanálise e pós-graduação: notas, exemplos, reflexões. In: ______. *Interfaces da Psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p.395-435.

PEARCE, J. C. *A criança mágica.* 3. ed. Tradução de Cinthia Barki. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PROGOFF, I. Sonho desperto e mito vivo. CAMPBELL, J. (Org.). *Mitos, sonhos e religiões:* nas artes, na filosofia e na vida contemporânea. Tradução de Angela Lobo de Andrade e Bali Lobo de Andrade. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001. p.176-195.

PROPP, V. *Morfologia do conto maravilhoso*. Tradução de Jasna P. Sarhan. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1984.

RADINO, G. *Branca de Neve Educadora:* o imaginário em jogo. 2001. 343 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2001.

RANK, O. *El Mito del Nacimiento del Heroe*. Traducción de Eduardo A. Loedel. Barcelona: Paidós, 1981.

SAMPAIO, C. P. Sonho e cinema. *Psychê*, São Paulo, n.4, p.85-102, 1999.

SAVATER. F. A paisagem dos contos. *O Correio da Unesco,* Rio de Janeiro, n. 8, p.4-6, ago. 1982.

TARKOVSKI, A. *Esculpir o tempo*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

TRAÇA, M. E. *O fio da memória, do conto popular ao conto para crianças*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1998.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. *Literatura Infantil:* autoritarismo e emancipação. 3 ed. São Paulo: Ática, 1987.

Filme

A ROSA PÚRPURA DO CAIRO. Direção: Woody Allen. Roteiro: Woody Allen. Produção: Robert Greenhut. Direção de Fotografia: Gordon Willis. Desenho de Produção: Stuart Wurtzel. Direção de Arte: W. Steven Graham; Edward Pisoni. Edição: Susan E. Morse. Intérpretes: Mia Farrow, Jeff Daniels, Van Johnson, Danny Aiello. Los Angeles: Orion Pictures Corporation, 1985. 1 DVD (82 min), son., color.

3
O LÚDICO E A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA DA CRIANÇA[1]

Fernando Donizete Alves[2]

Pela experiência pessoal de todos nós, podemos dizer, em concordância com Freud (1968), que as crianças vivenciam com grande intensidade e satisfação suas atividades lúdicas (brincadeiras, jogos, histórias). Elas se entregam às suas brincadeiras, aos seus jogos, às suas histórias com vigorosa seriedade. Com rara facilidade se põem a brincar e a jogar, a contar e a ouvir uma história, constituindo um cenário imaginário em que criam e representam diferentes personagens, vivem as mais fantásticas aventuras, inventam, "constroem" e "destroem". Fazem de seu corpo um versátil brinquedo com o qual exploram a realidade. No "como se", disfarçam-se, passam a ser, ao menos naquele momento, quem "não são".

O lúdico[3] é uma forma de disfarce – ou ao menos habilita a criança a disfarçar-se – que envolve alguma proposta de mudança de

---

1 Texto baseado na tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, campus de Araraquara.

2 Educador físico, doutor em Educação Escolar pela FCL – Unesp, campus de Araraquara. Docente-adjunto do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos.

3 É importante pontuar que "lúdico" é uma palavra que deriva do termo latino *ludus*, que remete às brincadeiras e aos jogos (Cunha, 1997). O termo lúdico significa, portanto, aquilo que se refere tanto ao *brincar* quanto ao *jogar*.

identidade, um fingimento que se concretiza, por exemplo, no uso da roupa emprestada dos pais, na estrela do xerife, na roupa de super-herói, enfim, no enredo da brincadeira/jogo. Disfarçar-se é uma das grandes paixões humanas e que possui grande valia para o convívio social, civilizado. É uma atitude eminentemente social que regula ou desregula a relação com o outro e que depende de uma convenção socialmente compartida, para poder tornar-se efetiva. (Herrmann, 1999). É convencionado socialmente que o lúdico – isto é, as brincadeiras e os jogos – são atividades que servem ao espírito infantil. Em outras palavras, a convenção social que segue a modernidade reconhece no lúdico um comportamento próprio da criança, peculiar à sua natureza (instintiva), às suas necessidades e seus interesses.

Huizinga (1980) situa o lúdico como um elemento da cultura, presente em todas as formas de organização social, das mais primitivas às mais sofisticadas. Concebe-lhe uma função significante, ou seja, afirma que a essência do lúdico não é material, uma vez que ultrapassa os limites da realidade física, encerra um determinado sentido, transcendendo as necessidades imediatas da vida. O lúdico traz em seu enredo a representação da realidade (matéria, natureza) recriada metaforicamente. Trata-se da realização de uma aparência. Pressupõe uma mudança de perspectiva para a esfera teatral ou representativa, em que as coisas são aceitas pelo que são vivenciadas. É a lógica do faz de conta, do "como se" (Campbell, 1992).

Esta fascinação do homem pelo lúdico o acompanha desde as origens da civilização. Sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, ou, mais propriamente, para sua educação, ultrapassa os limites da modernidade. Por exemplo, entre os gregos, Platão e Aristóteles já reconheciam o valor do lúdico para a educação de suas crianças. Contudo, é a partir da consideração do "sentimento de infância", que se concretiza por volta do século XVIII, que o lúdico é efetivamente associado à educação da criança pequena. Tomados como comportamentos naturais da criança, os jogos e as brincadeiras aos poucos entram nas escolas de educação infantil (como é o caso do "Jardim da Infância" de Froebel, já no século XIX).

Desde então, é inevitável sua associação à educação escolarizada, particularmente da criança pequena. As construções teóricas e práticas em torno da educação da criança que se difundiram na Europa dos séculos XIX e XX não tardaram em se expandir a vários países inclusive o Brasil. Segundo Kuhlmann Junior (2001), o quadro das instituições educacionais começa a se reorganizar a partir da segunda metade do século XIX, compondo-se da creche e do jardim de infância, ao lado da escola primária, do ensino profissional, da educação especial e de outras modalidades.

O discurso em torno da importância da atividade lúdica para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, que circulava em território europeu, também desembarcou no Brasil, ganhando suas escolas voltadas à educação da criança pequena. Este será o cenário de discussão deste texto, ou seja, a escola de Educação Infantil brasileira. Se o lúdico é parte do cotidiano escolar da Educação Infantil, cabe perguntar: como tem sido acolhido na prática pedagógica? Sustentados no referencial teórico psicanalítico, buscaremos conhecer como o lúdico é acolhido pela escola de educação infantil brasileira neste início de século XXI, investigando a prática pedagógica de professoras que atuam em escolas da rede pública de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

Sobre a política pública para a educação infantil no Brasil

A partir de 1980, a valorização da educação da criança pequena no Brasil tem estado na pauta de discussões das e para as políticas educacionais: de um lado, a discussão em torno da Educação Infantil como espaço de educação da criança e não apenas de cuidados (assistencialismo) e, de outro, o reconhecimento de que a educação da criança deve ser garantida pelo Estado sob o ponto de vista legal e pela qualidade do ensino sob o ponto de vista pedagógico.

Esta atenção recebida pela Educação Infantil brasileira se deve à crescente demanda por uma educação institucionalizada para a

criança de zero a seis anos decorrente da intensificação do processo de urbanização, da entrada da mulher no mercado de trabalho, de mudanças na organização e estrutura das famílias e pelo fato de a sociedade se mostrar mais consciente da importância das experiências na primeira infância (Brasil, 1998a).

Do ponto de vista legal, esses fatores em conjunto mobilizaram a sociedade civil e órgãos governamentais a comungarem em favor da necessidade de que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1998a). Dessa maneira, a Constituição Federal de 1988 passou a assegurar o direito da criança à Educação Infantil apontando no artigo 208, inciso IV, "[...] que é dever do Estado garantir o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade" (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.9.394, promulgada em dezembro de 1996, confirma e legitima as disposições da Constituição Federal de 1988 sobre a educação infantil. No artigo 4, a LDB reafirma a responsabilidade do Estado em garantir como educação escolar pública o atendimento gratuito às crianças de zero a seis anos nas creches e pré-escolas. A educação infantil é tratada como nível da educação escolarizada e inserida como etapa da educação básica (artigo 21). Aponta que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, "[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (artigo 29).[4]

Legalmente, a educação da criança pequena (zero a seis anos) está garantida. A outra ponta dessa história incide no campo pedagógico. A necessidade de se discutir e de se concretizar propostas para educação dessa criança no âmbito escolar implica pensar a formação do professor que irá atuar nesse nível da educação básica, investimentos na estrutura física e de materiais das creches e pré-escolas e a elaboração de diretrizes curriculares.

4 Na lista de referências, consulte Brasil (1996).

Diante desse contexto, o Ministério da Educação e do Desporto elabora e publica, em 1998, um documento que apresenta diretrizes pedagógicas para a educação infantil: trata-se do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que:

> [...] constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (Brasil, 1998a, p.13)

Segundo o RCNEI (Brasil, 1998a, p.13), um dos princípios que devem sustentar a qualidade das experiências oferecidas às crianças, considerando-se suas especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas, "[...] é o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação social". Em outras palavras, o lúdico é colocado em uma posição de valor (princípio norteador) quanto se trata da educação da criança. É tratado como comportamento natural da criança em desenvolvimento. Nesses termos ele é valorizado naquilo que ele pode contribuir para o desenvolvimento da criança.

Esta posição observada no RCNEI representa uma concepção de infância que vem se construindo ao longo da história da humanidade, que reconhece no lúdico uma atividade própria da criança. Vejamos o que diz o referido documento sobre a criança:

> As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhes são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem

> de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (Brasil, 1998a, p.21-22)

Fase do desenvolvimento do ser humano, a infância apresenta características e necessidades muito particulares. A criança, espontânea, curiosa, autêntica, porém "imatura" física, motora, afetiva e emocional, social e cognitivamente, pode-se dizer, é um ser em formação que exige atenção e cuidados especiais. Assim é concebida a criança. De acordo com o RCNEI, o processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança depende dos vínculos que ela estabelece com outras pessoas, sejam elas adultas ou crianças, e dos recursos que ela (a criança) apresenta, como é o caso do brincar (Brasil, 1998b).

O lúdico é apresentado como recurso da criança para se comunicar, para se relacionar com o outro, para compreender a si mesma e as "coisas" que ocorrem a sua volta de modo a contribuir com o seu processo de desenvolvimento. Vejamos o que o RCNEI diz sobre o brincar:

> Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. (Brasil, 1998b, p.23)

Baseado neste discurso de valorização da atividade lúdica como uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança e espaço de aprendizagem, o RCNEI recomenda a inserção do lúdico como atividade permanente na educação infantil, uma vez que, ao

propiciar a brincadeira, "[...] cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos [...]" (Brasil, 1998a, p.28). Espera-se que esse conjunto de atividades possa contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal e para o acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural, aponta o RCNEI.

Dadas as limitações teóricas e práticas destes documentos produzidos pelo Governo, pressupõe-se que o lúdico ocupa ou deveria ocupar um lugar de destaque junto às atividades desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil. Na perspectiva de apreendermos como o lúdico tem sido acolhido na escola, realizamos uma investigação junto a quatro professoras de educação infantil que atuam em escolas da rede pública municipal do Estado de São Paulo.

Com o objetivo de compreender as concepções e os modos de acolhimento do lúdico na educação escolarizada, particularmente a que se refere à educação da criança pequena, foram realizadas três entrevistas abertas (Bleger, 1977) de 30 a 40 minutos com cada professora. Nas entrevistas, o objetivo era que as professoras falassem sobre o seu cotidiano e, "[...] a partir de temas norteadores, abordá-lo num movimento de 'deixar que surja'[5]" (Oliveira, 2006c, p.238). Portanto, as entrevistas foram realizadas a partir de temas gerais relacionados ao lúdico e que constituíram o seguinte roteiro de entrevista: 1) infância e escolarização; 2) brincar (lúdico); 3) brincar (lúdico) e/na escola; 4) formação e atuação profissional.

Tomamos como objeto material de análise as comunicações verbais, ou seja, os relatos das professoras obtidos por meio de entrevistas. A isso, Oliveira (1984, p.48) chama de "discurso", isto é, "à forma em que a apreensão subjetiva da própria conduta, socialmente aceita, expressa-se numa comunicação verbal".

O caminho percorrido foi o de recolher *flashs* de sentidos, recortados dos relatos das professoras, que permitissem demonstrar como o lúdico é concebido na dinâmica intersubjetiva dessas professoras e,

5 Termo cunhado por Herrmann (1999).

por consequência, o sentido assumido pelo lúdico na escola. Não se trata de interpretar, mas de compreender como o lúdico é concebido pelas professoras, inspirado na "[...] psicanálise enquanto modo de investigar significados de ações humanas e das produções de saber individuais e coletivas" (Oliveira, 2006b, p.18).

Sobre as professoras:

Quadro 1 – Apresentação das entrevistadas.

Nome	Idade	Formação	Tempo de Trabalho
Ana	20 anos	Licenciada em Pedagogia	3 anos
Carla	23 anos	Licenciada em Pedagogia	8 anos
Elaine	29 anos	Magistério	5 anos
Fabiana	29 anos	Licenciada em Pedagogia e Pós-Graduada (Lato Sensu) em Educação Especial	10 anos

As professoras e o lúdico

Ao ouvir as professoras, é possível afirmar que o brincar ocupa na escola de educação infantil, ao menos naquelas em que elas trabalham, uma posição valorativa no que diz respeito às suas "qualidades educativas", tomada como uma atividade fundamental para a educação da criança. As professoras entrevistadas são unânimes em dizer que o lúdico na escola – concretizado nas brincadeiras, nos jogos, no contar e ouvir histórias – é fundamental e/ou importantíssimo. Corrobora o desenvolvimento da criança, torna o aprendizado mais prazeroso, facilita o trabalho do professor.

Um discurso que toma forma no Brasil com a introdução das ideias de Froebel no final do século XIX, reforçado e revigorado, ao final da década de 1970, com o *boom* do Construtivismo e sua valorização das atividades e conhecimentos trazidos pelas crianças. Nessa conjuntura, a escola se vê obrigada a assumir um discurso que valoriza, dentre outras coisas, a atividade lúdica. Nas escolas de Educação Infantil a presença do lúdico ainda pode ser observada, situação que começa a se modificar a partir da entrada da criança no

Ensino Fundamental, ou na chamada primeira série. Na rotina da escola de Educação Infantil ainda se permite a vivência do lúdico por parte da criança. A rotina descrita pelas professoras apresenta, cada uma ao seu modo, momentos destinados às brincadeiras, aos jogos, às histórias, ora voltados para atividades mais livres, ora para atividades mais dirigidas. Com a transição para o ensino fundamental, os momentos para a vivência do lúdico são cada vez menores. É fortalecida a dicotomia anunciada no poema de Cecília Meireles "Ou isto ou aquilo": "não sei se brinco, não sei se estudo [...] não consegui entender ainda qual é melhor [...]". A escola é lugar de estudar (o que exige responsabilidade e seriedade) e não de brincar (atividade improdutiva, face à soberania do conhecimento racionalista).

Nesse contexto, a Educação Infantil (creches e pré-escolas) se torna sinônimo de recreação, ou seja, a criança que frequenta a educação infantil brinca, desenha, ouve histórias, realiza algumas atividades de socialização, de lateralidade, consciência corporal, dentre outras. Não se diz que ela estuda. A imagem de que a educação infantil é um espaço de recreação anuncia o preconceito, entre outras coisas, em relação ao lúdico, ao valor educativo das brincadeiras, dos jogos, dos contos de fadas, enfim, da fantasia. Entre brincar e estudar, dilema proposto por Cecília Meireles, constata-se que, aos poucos, a educação infantil está optando pelo estudo (pela disciplina). Isso significa partir da premissa de uma atividade pedagógica pautada na seriedade, na responsabilidade, na atenção, no trabalho árduo, contexto que supostamente se opõe ao universo lúdico. Postura que pais e direção exigem, relatam as professoras. Nessa perspectiva, o lúdico é concebido como passatempo, como atividade secundária do processo educativo. Fabiana,[6] uma das professoras da pesquisa, por exemplo, ressalta que as sextas-feiras apresentam um índice maior de ausência das crianças (falta) porque os pais normalmente aproveitam esse dia para outras atividades (levar a criança ao médico etc.). A justificativa é que na sexta-feira não há nada de importante na escola, pois é dia de brincar.

---

6 Os nomes das seis participantes da pesquisa são fictícios.

Mas qual é o significado que o lúdico assume na prática pedagógica de Ana, Carla, Elaine e Fabiana?

De sua infância Ana, 20 anos, relembra algumas travessuras e se autodenomina um moleque, diz que foi terrível, que gostava de brincar com os meninos (jogar bola), subir em árvores. Anuncia o resultado de suas travessuras concretizado nos machucados (ora o dedo do pé, ora o joelho, ora o cotovelo). Relata uma infância muito rica em brincadeiras e jogos, vividos ao sabor da liberdade e ao gozo do prazer de brincar com o imponderável, com o desconhecido, com o proibido. Trata com pesar a perda da infância, concebida por ela como um período feliz. Ter de abdicar da infância – para Ana, sinônimo de alegria, de felicidade, de prazer descompromissado – para assumir as responsabilidades da vida adulta era, de certa forma, ter que abdicar do prazer descompromissado, sem obrigações, vivido em suas brincadeiras e jogos.

É assim que Ana concebe o brincar ou o lúdico: como diversão. Divertir-se significa poder usufruir o prazer que emana da brincadeira, do jogo, da história e que é consequência de suas ações, de suas conquistas, do poder e domínio possibilitados pela dimensão do imaginário e do simbólico, concretizados no "como se". Testar os limites, subverter a ordem, sentir-se dominante: jogar bola com os meninos subvertendo uma regra de que menina brinca de boneca, como pontua em seu relato. Divertir-se é uma forma encontrada por Ana para lidar com as situações conflituosas, com a ansiedade, com a angústia, medo; com as fantasias eróticas e agressivas, transformando isso em prazer. Para ela, diversão é sinônimo de alegria, portanto, em sua lógica, quando alguém está se divertindo não pode estar triste. É uma maneira de buscar domínio, mesmo que ilusório, sobre aspectos que compõem sua vida psíquica, disfarçados no enredo das brincadeiras, dos jogos e das histórias. Vejamos um trecho do depoimento de Ana:

> Bom, brincar é um momento de... doação, brincar é um momento de divertimento, de abrir a cabeça, de aprender, de ensinar, é uma maneira de... brincar é um estado de espírito...brincar é estar bem

> com você mesmo, brincar é você se abrir para coisas novas, brincar é compartilhar aquilo que você sabe, aquilo que você aprende, aquilo que você entende, e aquilo que você não sabe, brincar é transmitir para as pessoas o que você está sentindo, a alegria que você está sentindo ou a tristeza, ou a ansiedade, brincar é colocar para fora a ansiedade, o medo, é a angustia, é o sentimento, brincar para mim é tudo isso [...]. (Ana)

Ana articula seu discurso em relação ao lúdico (brincar) tendo como fio condutor a diversão, que nada mais é do que a consequência das ações de quem está brincando, da maneira como ele conduz os rumos da brincadeira ou do jogo. O caráter divertido é um elemento mais aparente do brincar, facilmente perceptível. A partir dessa referência, ela constrói sua percepção sobre a articulação do lúdico com a educação escolarizada, ou seja, sobre a presença, na escola, da brincadeira e do jogo, mais propriamente na escola de Educação Infantil (creches e pré-escolas).

O caminho proposto por Ana é constituir espaços na rotina escolar para que as crianças possam brincar livremente, sem a interferência dela. São momentos recreativos em que as crianças podem brincar do que quiserem. Sexta-feira é um dia comumente utilizado para esse fim. Entremeado com as atividades pedagógicas, ela também possibilita espaço para que o lúdico aflore. Estes são momentos de diversão. É claro que ela considera também a possibilidade de as crianças estarem aprendendo quando brincam livremente, não necessariamente algum conteúdo escolar. Refere-se ao aprendizado de aspectos tais como socialização e/ou interação.

Outra alternativa, que não exclui a primeira, é o que Ana chama de "brincar dirigido". Diferentemente do brincar livre, a brincadeira dirigida pressupõe a direção de Ana, ou seja, ela conduz a atividade, estabelecendo sobre o que brincar, qual o papel de cada um, estabelece as regras e assim por diante. Nesse caso, vislumbra-se a possibilidade de propor o ensino de determinados conteúdos por meio da brincadeira, uma vez que ela possui certo controle sobre os rumos da atividade.

Nesse caso, o lúdico é valorizado por seu caráter divertido, recreativo, e não por seu valor educativo. Pode-se dizer que Ana concebe e acolhe o lúdico em sua prática pedagógica como atividade recreativa.

> [...] eu trabalhando na brincadeira com eles é o jeito mais fácil que eu tenho de poder prender a atenção deles duma maneira que eles gostam, que eu não fique estressada e muito menos eles fiquem estressados, porque aí eles não vão gostar de ficar comigo e eu não vou gostar de ficar com eles [...]. (Ana)

Carla, 23 anos, define o lúdico – ou seja, as brincadeiras e jogos – como atividade própria da criança, específica da infância. Nesse contexto atribui-lhe uma função simbólica. Descreve o brincar/lúdico como uma linguagem da infância que expressa simbolicamente, via imaginário, o universo subjetivo da criança. É um recurso da criança para se colocar no mundo, diz Carla. Expressa o movimento das fantasias disfarçadas e atualizadas nas ações, nos personagens, enfim, no enredo que fertiliza a brincadeira ou o jogo.

> [...] brincar é o recurso da criança, seria isso, pra resumir é o recurso da criança para se colocar no mundo, é... é... como ela lida com as angústias dela, ela sabe que brincar é a partir de certa idade, é a partir dos três anos que ela sabe que o brincar é diferente do real, né? Mas ela, pra ela ali no momento do brincar é real, então ela, ela se, acho que ela se estabiliza, não sei, é o que eu penso do pouco que eu vejo. (Carla)

Quando se trata de articular o lúdico com a educação escolarizada, Carla é mais cautelosa. Da mesma forma que Ana, ela propõe alguns momentos na rotina escolar em que o lúdico pode ser vivenciado pelas crianças. São momentos em que as crianças podem brincar livremente, espremidos entre uma e outra atividade sistematizada. Carla estabelece alguns momentos de descanso para as crianças entremeados com as atividades sistematizadas que compõem a rotina e que objetivam o

ensino-aprendizado de determinados conteúdos escolares. No caso de Carla, o foco é a leitura e a escrita. A brincadeira livre, que ela nomeia simbólica (em alusão à possibilidade de a criança expressar "o que está sentindo", como ela diz), exerce fundamentalmente essa função em sua rotina com as crianças.

> Quero dizer assim: que na teoria, a criança do pré não teria que estar sendo obrigada a se alfabetizar, ler e escrever, mas a família e as atividades que em geral são feitas pelo professor seguem uma linha, então é isso, é trabalho com letras e escrita. (Carla)

Pode-se dizer que Carla considera que o lúdico (brincadeira simbólica) é importante para a criança, mas é pouco "útil" para os propósitos da escola, exceto pelo valor recreativo. Carla é incisiva ao dizer que o discurso valorativo da escola em relação às possibilidades educativas do lúdico se mantém na teoria, uma vez que a prática aponta para outra direção, ou seja, o lúdico é tomado como atividade improdutiva, como distração, o que inviabiliza sua articulação com a educação escolarizada que exige sistematização, seriedade, certa rigidez. Como ponto de equilíbrio, Carla sugere o uso de jogos e brincadeiras dirigidas e/ou pedagógicas, cuja finalidade é corroborar o ensino dos conteúdos escolares (linguagem oral, escrita e matemática, diz ela). Trata-se de uma atividade pedagógica – como "conhecer as letrinhas" [sic] – com nuances de uma brincadeira e/ou jogo. É como se a atividade pedagógica fosse lúdica apenas na aparência e não na essência. Serve apenas como atrativo para as crianças se motivarem para o estudo.

Carla coloca em campos opostos brincar e estudar: há o tempo para brincar e há o tempo para estudar, considerando inviável uma possível articulação entre eles. Assim é a presença do brincar em sua rotina: o lúdico é utilizado em momentos que não se misturam com as atividades de estudo. O lúdico é um contrapeso ao estudo, caracterizado como descanso, uma vez que estudar exige atenção, concentração, e assim por diante. É um passatempo, uma distração para as mentes cansadas em função do árduo trabalho pedagógico.

> Na minha percepção é o seguinte: eu acho que no primeiro ano é mais presente [o brincar], você vê as crianças brincando com mais frequência, nas crianças que estão no segundo ano de escola é mais... mais... é menos frequente, mais o professor [...] não pelo professor desconhecer, mas porque ele tem que cumprir outras [...] mais conteúdos, mais conteúdos sistematizados, tem o caderninho para cumprir, um ou dois caderninhos para cumprir, já tem tarefa, né? (Carla)

Fabiana, 29 anos, relembra sua infância lúdica com saudosismo. Uma infância de muitas brincadeiras e jogos que se estendeu até os quatorze anos. Associa o lúdico ao faz de conta: assumir diferentes personagens, estar em lugares diferentes. Ressalta a magia da fantasia, de poder fantasiar. Faz questão de preservar a inocência de suas fantasias (as fadas, as bruxas, os cavaleiros, ser a mãe, a professora, entre outros personagens comuns da infância). Fabiana ingressou na escola direto na primeira série, isto é, não frequentou a "pré-escola". Muito pouco viveu o lúdico na escola. Considera o lúdico (as brincadeiras, os jogos, contar e ouvir histórias) elemento fundamental para a criança, uma vez que lhe possibilita experiências ricas em aprendizagens. Instiga a curiosidade, a invenção, a criação, enfim, a construção de conhecimento com sabor. Pressupõe uma aprendizagem mais prazerosa, mais significativa para a criança. O prazer se relaciona à satisfação, ou seja, à vivência de situações divertidas, alegres, ausentes de conflitos, de angústias, de tensão.

> [...] brincadeira é fundamental, a criança ao mesmo tempo em que ela interioriza... interioriza, ela constrói e reelabora, e ressignifica os conceitos, o que ela pensa, transforma é... e através... eu acho que a brincadeira não tem como [...] uma educação infantil trabalhar sem a brincadeira, eu não consigo ver isso, não consigo [...]. (Fabiana)

A partir do lúdico, Fabiana acredita ser possível constituir uma relação com a criança mais agradável, mais facilitada, mais light. Para ela, vivenciar o lúdico é estar em recreação. É desse modo que ela concebe a presença do lúdico no contexto escolar. A vivência do lúdico

na escola assume a característica recreativa, significado por Fabiana como uma atividade marcada pelo prazer, divertida, descompromissada com a obrigatoriedade, ausente de tensões e conflitos.

> Eu acho que a brincadeira é mágica para criança, uma coisa que a criança não vê como obrigação, ela vê como um momento de que... necessita da participação dela, a brincadeira é o momento que a gente consegue a participação de todo mundo, é difícil uma criança que fala: Tia, eu não quero brincar!, é muito difícil e se ela fizer isso é porque alguma coisa está acontecendo [...]. (Fabiana)

É dessa perspectiva que Fabiana insere o lúdico em sua rotina escolar, organizando-o em diferentes momentos de sua prática pedagógica: ora como atividade livre, ora como atividade dirigida, ou como atividade articulada com o ensino-aprendizagem de determinados conteúdos. O caráter recreativo é o fio condutor desse processo. Os momentos de brincar livre primam pela liberdade de ação, pela espontaneidade. São um convite à diversão sem nenhum compromisso com o estudo. As crianças organizam e desenvolvem suas brincadeiras e jogos livremente, sem intervenções; no brincar dirigido, Fabiana se propõe a ensinar às crianças inúmeras brincadeiras e jogos de modo que possam usufruir dessas atividades lúdicas de maneira autônoma.

> [...] por exemplo, na sexta-feira, que é o dia do brinquedo, eles levam brinquedos, eles... quem quer brincar com o brinquedo um do outro compartilha, quem não quer faz a rodinha, brinca de batata quente, bola atrás, eles se organizam e eu observo, eu falo assim que o livre é assistido, eu assisto à brincadeira [...]. (Fabiana)

Para Elaine a aprendizagem precisa ser mais significativa para a criança, ou seja, é preciso que o conhecimento apresentado à criança faça sentido a ela de modo que o reconheça como parte de si. Em sua passagem pela escola na infância, essa é uma de suas reclamações: as aulas eram chatas, monótonas, pouco lúdicas e muito distantes de sua realidade (seus interesses, necessidades, capacidades). Pensar

em aulas mais lúdicas, portanto, em uma linguagem mais próxima da realidade da criança, é a sugestão de Elaine para que o conhecimento seja mais significativo para os pequenos alunos. Brincar é uma atividade peculiar da infância, uma via de ligação entre a criança e o adulto, entre a criança e o mundo. Brincando a criança concretiza em ações: valores, atitudes, comportamentos, conceitos – de modo que possa compreender o que se passa com ela e com o mundo a sua volta.

> [...] eu sempre gostei de brincar e por isso que assim... eu trabalho pouco com as crianças assim, na escrita, naquela coisa maçante e deixo eles brincarem mais, porque eu acho que com a brincadeira ele aprende muito mais, do que você ficar ali no papel, em cima de um papel, às vezes eles não estão entendendo nada, às vezes aquilo para eles está um saco [...]. (Elaine)

> [...] você está brincando mas você está aprendendo, você está aprendendo é... dependendo do tipo da brincadeira ela está te propondo alguma coisa, você não está brincando por brincar, você não está ali sem, assim, sem saber o porquê, porque toda brincadeira tem um porquê. (Elaine)

Nessa direção, acredita que o lúdico pode corroborar o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que pode tornar a prática pedagógica mais harmônica (maior proximidade entre criança e professora), menos aterrorizante porque mais clara e compreensível. Consequentemente, mais prazerosa. O caminho para tornar o aprendizado mais significativo é constituir uma prática pedagógica mais prazerosa, portanto, mais lúdica. É mais gostoso e divertido aprender o alfabeto, por exemplo, brincando, do que sentando numa carteira decorando as letras. Assim pressupõe Elaine. Ela descobre esse universo de fantasias quando resolve contar uma história às crianças na perspectiva de que elas aprendessem as vogais, e o resultado foi um aprendizado mais consistente e significativo, segundo sua percepção. Na percepção dela as crianças reconhecem as letras "super bem". Ela atribui esse "sucesso" ao lúdico, mais propriamente à maneira

como ela conduziu a aprendizagem das vogais: contando histórias (segundo ela, inventadas por ela própria):

> A história é a deles, participarem da história deles... de eu estar contando a história para eles, eles estarem participando, porque igual de vez em quando eu... aí eu dou um grito igual a uma bruxa, eles levam cada susto, porque eles estão muito presos à história, então eles estão assim, aí eles fala assim: – Tia! Teve criança que falou: – Tia, essa noite eu num dormi direito! – Por quê? – Porque eu fiquei com medo da bruxa! (Elaine)

Na prática, o que Elaine propõe é uma atividade recreativa (uma história) que procura tornar o aprendizado mais divertido, mais prazeroso. O diferencial é a condução da atividade: Elaine permitiu que as crianças tivessem certa liberdade de ação, que elas participassem de maneira ativa da história, compartilhando fantasias e alimentando a criatividade e a capacidade intelectual. As crianças vivenciaram as vogais, não apenas decoraram. Ela constitui de certa forma um cenário recreativo, pautado no caráter divertido, alegre, descontraído – a partir do qual instiga a criança a explorar ludicamente as vogais (no caso do exemplo). É uma busca compartilhada entre Elaine e as crianças, cujo ponto de partida é o convite para entrar na história.

Elaine vislumbra no lúdico um rico universo de aprendizagens muito bem explorado pela criança. As crianças estão constantemente brincando, a todo momento e em todo lugar, diz ela. São momentos de pura diversão, em que brincam com as mais diversas situações, mas sempre tiram desses momentos algum aprendizado, acredita Elaine. Assim são os momentos de atividades livres, em que Elaine não intervém, apenas observa as crianças brincando. O lúdico, para Elaine, é recreação, mas também é educação.

O caráter recreativo atribuído ao lúdico é, sem dúvida, predominante na prática pedagógica das professoras entrevistadas, cujo valor está nos aspectos divertido, gostoso e alegre, improdutivo e descompromissado (seu compromisso é com o prazer, não com o trabalho/estudo), espontâneo e livre. Pode-se observar nas rotinas

escolares das professoras momentos recreativos que normalmente coincidem com os momentos de "brincar livre". A vivência de jogos e brincadeiras recreativas tem espaço cativo na rotina escolar de todas as professoras. O tempo disponível e a organização desse tempo para a vivência do "brincar livre" não são uniformes entre as professoras. Esta decisão é muito pessoal para cada uma delas.

Tomado como recreação, o lúdico assume um valor pejorativo sob o ponto de vista educativo, ou seja, a recreação pressupõe a vivência de uma atividade – seja um jogo, uma brincadeira, uma história etc. – que preza uma liberdade de ação; ausente de seriedade, improdutiva – e que tem por objetivo o princípio do prazer. Sob a perspectiva da recreação, o lúdico ocupa, na prática pedagógica das professoras, o lugar de passatempo, de distração, de descanso – em contraposição à dimensão educativa concentrada nas atividades pedagógicas. De certa forma, elas afirmam uma incompatibilidade entre o lúdico e a educação da criança, partindo do princípio de que a educação de que elas tratam refere-se ao aprendizado dos saberes escolares (alfabetização, por exemplo). É a ideia de que a educação exige uma sistematização e racionalidade tais que a tornam incompatível com a ludicidade, marcada pela imaginação, pela fantasia, pelo desejo e pelo prazer de conhecer.

As professoras partem de uma concepção de educação racionalista, que busca fazer da criança pura razão pela supressão do infantil, do irracional. Uma educação que desconsidera o valor da fantasia, do desejo e do infantil para a aprendizagem e, que, portanto, distancia-se do acolhimento desses aspectos e de sua articulação com o processo educativo. Que lugar cabe ao lúdico na escola, sob essa perspectiva? Segundo as professoras entrevistadas, o lúdico ocupa o lugar de uma atividade prazerosa e divertida – desarticulada das atividades pedagógicas, e que proporciona às crianças um espaço para expressarem o que estão sentindo e um espaço para as crianças interagirem com as outras crianças, essencialmente.

Na condição de atividade natural e espontânea da criança, o lúdico expressa aquilo que é próprio da natureza infantil: sua condição irracional e impulsiva e sua necessidade de fantasiar. É esta natureza,

essencialmente, que elas descrevem quando conceituam o brincar (lúdico) e quando abordam o que observam nos momentos em que as crianças brincam livremente: a expressão de aspectos agressivos e eróticos. Ressaltam a dimensão simbólica que envolve o lúdico, ou seja, a sua capacidade de expressar simbolicamente as potencialidades eróticas e agressivas constitutivas do ser humano, disfarçadas nas fantasias e no enredo das brincadeiras, dos jogos e das histórias.

Uma outra questão inerente à inserção do lúdico na rotina escolar das professoras está relacionada à presença de brincadeiras e jogos dirigidos. Nesses momentos, há o direcionamento da brincadeira ou do jogo por parte da professora, seja com o propósito de ensinar às crianças "como" se brinca e/ou joga, seja com propósitos pedagógicos e/ou didáticos. Distinguem-se do "brincar livre" na medida em que sofrem intervenção para atender um objetivo predeterminado pela professora, principalmente quando o uso da brincadeira/jogo tem fins pedagógicos. O que se busca com isso é propiciar um processo de ensino e de aprendizagem que possa se dar de forma prazerosa (Kishimoto, 1999). No entanto, Kishimoto (1999, p.37) aponta que essa relação lúdico/educação, apresenta na raiz um enodamento: "[...] o brincar, dotado de natureza livre, parece incompatibilizar-se com a busca de resultados, típica de processos educativos". É o que as professoras pesquisadas demonstram em sua prática pedagógica, ou seja, este distanciamento entre o lúdico e a educação escolarizada.

Essa autora sugere, então, que uma maneira de possibilitar tal articulação é possível na medida em que o professor, ao propor uma atividade lúdica às crianças com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, preserve as condições para expressão do lúdico, ou seja, a ação intencional da criança para brincar.

No entanto, essa transposição do lúdico para o campo pedagógico traz consigo sequelas que em muitas circunstâncias chegam a inviabilizar seu sentido educativo, uma vez que o caracterizam mais como técnica do que como arte. Nesse contexto, o lúdico é alvo de uma domesticação e de uma especialização enclausurante. A uma brincadeira ou a um jogo é estabelecido um objetivo específico e predeterminado – trabalhar os números, por exemplo –, que deve

ser seguido impreterivelmente. Qualquer mobilização das crianças contrária a isso e que conduza os rumos da atividade para outros interesses é tomado como proibido, inapropriado, errado. Há momentos em que a ação das professoras sobre a atividade lúdica é demasiado restritiva, técnica. Neste sentido, o lúdico é destituído da espontaneidade e liberdade imaginativa para ser substituído por um brincar de ou brincar para, cujo sentido está ligado à técnica de ensinar (Oliveira, 2006a). Nestes termos, as crianças brincam daquilo que o professor permite, sempre almejando algum objetivo pedagógico, não necessariamente educativo. Por mais que as professoras afirmem que a proposta é estabelecer um ensino pautado no prazer, na alegria e na diversão, na prática tendem a burocratizar e institucionalizar o lúdico, imprimindo-lhe um objetivo pedagógico e didático.

Essa postura é compreensível, uma vez que se mostra compatível com as concepções que fundam a escola e que parte do princípio de que o ensino eficiente está ligado ao pragmático, sério, sistematizado. A expressão do lúdico torna-se indesejável ao ambiente escolar, por estar ligado ao prazer e à vida imaginativa. Para Oliveira (2006a), quando a escola privilegia a disciplina e a normalização das crianças, abandona o lúdico como ingrediente educativo. Há, por parte das professoras, algumas tentativas de sistematizar o lúdico, dando-lhe um caráter pedagógico, ou seja, vislumbrando no lúdico um instrumento de ensino, baseado em uma visão tecnicista em que se associa a aplicação de uma determinada atividade lúdica ao ensino-aprendizagem de determinado conteúdo/conhecimento, em uma relação direta e objetiva. Nesses termos, as professoras se distanciam da consideração do lúdico como recurso efetivamente educativo, uma vez que cerceiam a vida imaginativa e fantasiosa da criança.

Oliveira (2006a, p.90) aponta que a escola, sustentada em princípios dogmáticos e hipócritas, tem negado o acolhimento do erótico, do agressivo e da sua expressividade. Segundo a autora, "[...] a crença no controle total de si e do outro significa a recusa do aspecto inconsciente como autor e coprodutor de educação e de aprendizagem, que, diga-se de passagem, habita tanto o educador quanto o educando". De certo modo, ao desconsiderar o valor da fantasia para a produção

intelectual e artística, para o despertar da curiosidade investigativa, do desejo de saber, de conhecer, não é a própria fertilidade da educação que ela limita?

Como toda regra tem sua exceção, é possível observar em Elaine lampejos que levam a pensar num acolhimento do lúdico. Tentativas, ainda que isoladas e poucas, de considerar e compartilhar com as crianças o espaço lúdico como fomento para a aprendizagem, ou, mais propriamente, como alimento para o desejo de conhecer. A história inventada por Elaine para apresentar as vogais para as crianças, por exemplo, favorece a constituição de um espaço lúdico, convidativo, instigante. De certa forma, ela convida as crianças a buscar junto com ela as vogais. O interessante é que as crianças vivem a história, assumem papéis, contribuem com a história, carregam-na de afeto e de fantasias compartilhadas com Elaine. Cabe ressaltar que são apenas tentativas ainda tímidas, porém de grande valor.

Não poderia afirmar que Elaine efetivamente considera a fantasia, o desejo, o infantil como elementos implicados na aprendizagem e que podem ser mobilizados pelo lúdico. São tentativas de buscar alternativas para melhorar sua prática pedagógica e, consequentemente, o aprendizado de seus alunos. Está mais próximo de uma aposta no lúdico, que, segundo ela, deu certo; está dando certo. Essa maneira de articular o lúdico com a educação em sua prática educativa ainda é restrita a esse contexto da história, mas produz efeitos importantes no aprendizado das crianças, particularmente no tocante às vogais. Da maneira como ela argumenta, as crianças compreendem as vogais, isto é, vivem as vogais, ao invés de decorarem. Poderia se dizer que Elaine se aproxima da ideia de uma "professora suficientemente boa", ao estabelecer um espaço de experiência que articula realidade interna e externa, ao se colocar como suporte para as fantasias das crianças.

Por analogia com a "mãe suficientemente boa" de Winnicott, Oliveira (2006a) ressalta que o professor também pode proporcionar à criança espaços intermediários de experiência que a conduzam, numa direção crescente, a se adaptar às limitações e frustrações da realidade do convívio civilizatório. Trata-se de um aprendizado para a vida que extrapola o universo de conteúdos/conhecimentos

transmitidos pela educação escolarizada. Nessa perspectiva, a tarefa da educação "pode ser pensada como um trabalho de escultor [...], que dá forma, busca-a e a faz emergir [...]" (Oliveira, 2006a, p.93).

A história inventada por Elaine abre um campo imaginário riquíssimo em que as crianças são convidadas a entrar, compartilhando de suas fantasias, atualizando seus desejos, buscando domínio de seus medos e fertilizando seu aprendizado. Por isso o aprendizado das vogais é tão significativo: a busca pelas vogais se articula com a busca de seus enigmas, o que impulsiona a criança a desejar saber onde está a vogal que se perdeu, quem é a vogal e assim por diante. No caso de Elaine há uma questão no mínimo instigante: ela é a única das professoras entrevistadas que não possui a formação em nível superior, ou seja, ela não é pedagoga; sua formação é o magistério. No entanto, foi aquela que mais se aproximou do acolhimento do lúdico como recurso educativo, ou seja, como recurso que serve ao processo secundário que prima pelo domínio do princípio do prazer sobre o princípio de realidade.

Emerique (2003) ressalta que tem constatado, em seus contatos com educadores, que, ao lado da resistência ao jogo e à brincadeira, subsiste no adulto uma carência lúdica, um desejo de reencontrar e deixar sair a criança que existe, insiste, resiste e não deixa de chamar dentro de cada um. É um ponto de partida para o resgate do lúdico na escola. Não se espera com isso uma postura infantilizada como a de Beatriz, mas uma postura pautada no acolhimento das paixões e dos afetos como elementos indissociáveis da produção de conhecimento.

De suas experiências, Emerique (2003, p.23), muito oportunamente, observa a existência de três tipos de professoras:

> [...] há aquelas que reprimem, inibem os alunos, que não brincam e não permitem que as crianças brinquem (repetindo que aqui não é mais pré-escola ou alertando: vamos parar de brincar que vai a aula!); há, também, as que deixam que, em algumas ocasiões, as crianças brinquem, como passatempo, diversão, recreação ou competição (até para dar um intervalo nas atividades sérias); por fim, encontro ainda as que entram no jogo, vendo o lúdico como mediador do ensino e

da aprendizagem e também como oportunidade para aproximar-se, interagir, escutar, conhecer melhor seus alunos.

Essa categorização sustenta-se, em princípio, no modo como o professor lida com o lúdico, o que, de certa forma, representa o significado que lhe é atribuído na prática pedagógica. Podemos nomear essas três categorias da seguinte maneira: Professor-Repressor, Professor-Recreador, Professor-Lúdico. O professor-repressor é aquele que não aceita que as crianças brinquem, inibindo a presença do lúdico em sua prática pedagógica. Para esse professor, escola não é lugar de brincar – atividade significada como improdutiva, sinônimo de bagunça, portanto, incompatível com a educação escolarizada que exige sistematização.

O professor-recreador é aquele que concebe o lúdico como recreação (leia-se diversão, distração), oportunizando às crianças alguns momentos na rotina escolar para a vivência do lúdico, em que ele (professor) atua como observador, dificilmente se envolvendo nas brincadeiras e jogos juntamente com as crianças. Normalmente, são estabelecidos dias e horários na rotina semanal, voltados para o "brincar livre" das crianças, atividade significada como diversão; distração em contraponto com as atividades pedagógicas (estudo). Em algumas circunstâncias, propõe o uso de brincadeiras e jogos pedagógicos articulados aos conteúdos escolares na premência de estabelecer um aprendizado mais gostoso, prazeroso (trata-se da ideia do aprender brincando). Nesse caso, o objetivo é tornar o aprendizado mais divertido, portanto, pauta-se na premissa recreativa. Embora o termo recreação seja usado de modo pejorativo por esse professor, poderia não sê-lo. Poderia ser tomado em seu sentido original, ou seja, como recriação. Gonçalves Junior (2004) faz uma pequena análise etimológica da expressão recreação – com base em Cunha (1997) e Ferreira (2004) –, que corrobora com esse argumento:

> A palavra recreação é proveniente do latim *recreatio-onis* originada no radical *recreare* (recrear), mais o sufixo *criaçon* (criação), significando aquilo que causa prazer, alegria, recreio, diversão e

> satisfação, envolvendo o querer da pessoa, sua espontaneidade. A expressão *recreatio-onis* também origina a palavra recriação, ou seja, ato ou efeito de recriar. (Gonçalves Junior, 2004, p.130)

O professor-lúdico é aquele capaz de acolher as produções lúdicas da criança e reconhecer nelas sua íntima ligação com o aprender. No jogo compartilhado com a criança, acolher as fantasias, provocar o despertar da criatividade e do desejo de saber. Não se trata simplesmente de sugerir uma brincadeira ou deixar que as crianças brinquem livremente, mas de "brincar com", de compartilhar com as crianças suas produções – brinquedos, personagens, enredos –, de instigar a curiosidade da criança, de seduzi-la a descobrir e descobrir-se, a criar e a criar-se, enfim, de facilitar tomar em consideração o desejo de conhecer, o que implica conhecer-se. Ao compartilhar as brincadeiras, o professor compartilha também as fantasias colocadas em cena pelas crianças, sem contar suas próprias fantasias (infantis).

Segundo Oliveira (2006a), o humor, o entusiasmo e a alegria são elementos fundamentais à educação. Sem dúvida, possibilitam a constituição de um ambiente acolhedor, que convida a criança a desejar o desejo de aprender, a fazer de suas fantasias alimento para a construção de conhecimentos. Citando Freud, a autora ressalta que o prazer de saber, a curiosidade e o trabalho intelectual derivam dos interesses autoeróticos que em essência são herdeiros da sexualidade, isto é, são a própria sexualidade.

Isso implica ir muito além de propor uma brincadeira ou jogo à criança. Exige do professor disponibilidade para viver o lúdico, para fazer do lúdico recurso efetivamente educativo. Isso significa estar disponível para acolher todo um universo subjetivo circulante no cenário ficcional constituído pela atividade lúdica. Infelizmente, é notório o distanciamento entre o conhecimento do funcionamento do psiquismo e suas implicações para o aprendizado e a formação do professor. Este é um fato que sem dúvida coloca a formação do professor longe de possibilitar o seu acolhimento.

Desde a formação inicial, na graduação, até a formação continuada, pouco se aborda o funcionamento do psiquismo, ou o sentido

inconsciente da aprendizagem e do conhecimento. Este item dos programas das psicologias da educação, em sua grande maioria limitam-se à transmissão de pontos isolados de teorias psicanalíticas, focalizando conceitos sem ressaltar a operacionalidade de método. Na melhor das hipóteses o que ocorre é uma certa intelectualização da psicanálise sem alusão à vida cotidiana. Vida pulsional (pulsão de vida e de morte), fantasias, desejo, a íntima relação entre as fantasias e o pensamento, transferência, dentre outros aspectos, são desconhecidos por parte do professor.

As professoras entrevistadas parecem pouco familiarizadas com as proposições da Psicanálise sobre o funcionamento do psiquismo, muito embora quase todas tenham formação em nível superior. Embora apresentem uma visão conceitual interessante sobre o lúdico, apontando aspectos como a fantasia, a liberdade imaginativa, a possibilidade de simbolizar, desconhecem o valor daquele como recurso educativo.

Considerações finais

Os relatos das professoras da pesquisa são exemplares da marginalização da fantasia pela escola. Incompatível com a educação escolarizada; tomado como "[...] falta de concentração, de objetividade, inútil, sendo institucionalizado e burocratizado" (Oliveira, 2006a, p.81). Pensar e aprender não combinam com o prazer nem com o lúdico em nossa escola, conclui essa autora. Haverá o tempo para o sério (a aprendizagem) e o tempo para a recreação, ressalta Oliveira (2006b), sugerindo uma incompatibilidade entre o brincar e a educação escolarizada. Isso não deixa de ser uma forma de isolar o saber não controlável, ressalta Oliveira (2006b). Em outras palavras, essa concepção de escola segue na contramão daquilo que Freud e seus contemporâneos apontam sobre a educação da criança: a necessidade de se acolher o erótico e o agressivo como ingredientes essenciais do pensamento e, portanto, da aprendizagem e da vida e do convívio civilizatório.

O valor educativo do lúdico, portanto, está relacionado à sua condição de mobilizar as fantasias da ordem do erótico e do agressivo como alimento para a construção de racionalidade, no plano individual ou coletivo, transformado pela via da simbolização e da sublimação em um produto socialmente aceitável. Segundo Oliveira (2006b, p.98), o brincar serve de elo entre o mundo interior e a realidade externa e, por essa via, "[...] veicula potencialidades, materializa e simboliza conflitos, realiza desejos e é, por isso, meio de fazer conhecimento, de experimentar o desconhecido de si em si".

O contato com as professoras – Ana, Carla, Elaine e Fabiana – nos permitiu conhecer algo do que subjaz às suas respectivas rotinas escolares e, também, de suas respectivas práticas pedagógicas que possibilitaram a compreensão dos aspectos que norteiam o acolhimento do lúdico na escola de educação infantil. Entre a cruz e a espada, o lúdico é tomado como recreação e/ou como instrumento pedagógico. Confirma a tese de que o lúdico é pouco valorizado na escola do ponto de vista educativo. Seu caráter espontâneo se incompatibiliza com o cenário austero, sério e pragmático da educação escolarizada. Trajando-o de uma roupagem burocrata, vislumbra-se no lúdico um instrumento com fins pedagógicos que pode facilitar o aprendizado da criança por ser divertido e prazeroso. Paradoxalmente, a espontaneidade e liberdade criativa próprias da ludicidade estão negadas.

As ações que visam a exploração do lúdico na escola se pautam na dimensão recreativa (essencialmente) e na dimensão didática (instrumento pedagógico), levando a uma percepção restritiva de suas possibilidades formativas e educativas. O valor educativo de que se fala aqui não se restringe a fazer do lúdico um instrumento/técnica de ensino-aprendizagem, mas reconhecê-lo como um espaço de experiência intermediária que liga realidade interna e externa, que mobiliza as potencialidades eróticas e agressivas que alimentam a aprendizagem.

Para que a escola possa ser um lugar de humor e de alegria, de brincar, portanto, de um "viver criativamente" (Winnicott, 1975), precisa reconhecer o valor do irracional, do infantil, para a criatividade; é preciso que cultive como valor a alquimia das paixões, o

resgate das paixões e seu acolhimento (Oliveira, 2006a). Isso pressupõe o reconhecimento de que a educação é um "[...] processo que não se limita à intencionalidade consciente" (Oliveira, 2006a, p.13). Significa reconhecer e considerar a impossibilidade de separar a educação "de seu sentido inconsciente", uma vez que esse "é coagente e coprodutor dos fazeres humanos", os quais são codeterminados pelo desejo, pelo infantil e pela fantasia. Considerando que o ser humano é "um ser do desejo, mais do que da necessidade", é imprescindível reconhecer que "aprender, pensar e ensinar são atividades investidas de fantasia" (Oliveira, 2006b, p.86). A educação não se limita ao ensino-aprendizagem de um conjunto de conteúdos escolares, é mais ampla e implica o ensino e a aprendizagem para a vida; implica ensinar a criança a aprender a viver. É antes um processo civilizatório.

Referências bibliográficas

BLEGER, J. *Temas de psicologia:* entrevista y grupos. Buenos Aires: Nueva Vision, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* Brasília: MEC/SEF, 1998a. v.1.

______. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* Brasília: MEC/SEF, 1998b. v.2.

______. *Lei n.9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 19 nov. 2004.

______. *Constituição da República Federativa do Brasil.* São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

CAMPBELL, J. *As máscaras de Deus.* São Paulo: Palas Athena, 1992.

CUNHA, A. G. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

EMERIQUE, P. S. *Brincaprende:* dicas lúdicas para pais e professores. Campinas: Papirus, 2003.

FERREIRA, A. B. H. *Dicionário da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

FREUD, S. *Obras Completas.* Madri: Biblioteca Nueva, 1968. 3 v.

GONÇALVES JUNIOR, L. Atividade recreativa na escola: uma educação fundamental (de prazer). In: SCHWARTZ, G. M. (Org.) *Atividades recreativas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004. p.130-136.

HERRMANN, F. A. *A psique e o eu*. São Paulo: HePsyché, 1999.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: ______. (Org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1999. p.13-43.

KUHLMANN JUNIOR, M. *Infância e educação infantil:* uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEVIN, E. *A infância em cena:* constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, M. L. Escola não é lugar de brincar? In: ARANTES, V. A. (Org.). *Humor e alegria na educação*. São Paulo: Summus, 2006a. p.75-102.

______. Notas introdutórias. In: ______. (Org.). *Pesquisa em educação e psicanálise*. Araraquara: FCL – UNESP Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006b. p.13-22.

______. A lanterna e a caça: flash de um emprego do método psicanalítico. In: ______. (Org.). *Pesquisa em educação e psicanálise*. Araraquara: FCL – UNESP Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006c. p.221-256.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

4
Aids e educação escolar: uma investigação sobre a apropriação da Psicanálise na produção científica brasileira

Patrícia da Silva Pereira[1]

Introdução

O trabalho em um grupo de apoio a portadores do vírus HIV, em um município de São Paulo-Brasil, incentivou-nos a realizar uma pesquisa sobre a prevenção da Aids na escola, cujos resultados serão apresentados neste artigo.

Desde os primeiros casos notificados no mundo, em 1981, até os dias atuais, ocorreu uma crescente produção de conhecimento sobre a doença. A partir de 1999, quando tivemos a oportunidade de trabalhar com a Aids, assistimos a muitas mudanças. Em termos sociais e epidemiológicos, vimos que a evolução do quadro clínico pôde ser melhorada com o surgimento de medicamentos mais eficientes, ocorreu a expansão de direitos sociais aos portadores e, relativamente, um maior controle das taxas de disseminação do vírus no Brasil.

A busca de conhecimentos tem sido um dos caminhos apontados pelos cientistas para lidar com ou solucionar os problemas físicos,

1 Graduada em Ciências Sociais – FCL – Unesp, campus de Araraquara, Mestre em Educação Escolar – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – FCL – Unesp, campus de Araraquara. Docente efetiva do Programa de Educação Complementar – Prefeitura de Araraquara – SP.

psicológicos e sociais trazidos pela epidemia. Hoje, a ciência médica demonstra que o método mais eficiente para combater a disseminação do HIV é a prevenção. Para isso é preciso que cada indivíduo conheça, entenda, tenha acesso e pratique os mecanismos que bloqueiam a entrada do vírus no seu corpo, por meio do uso de preservativo na relação sexual, da transfusão de sangue testado, do uso de seringas e agulhas descartáveis, da utilização de utensílios adequados (luvas e esterilização de objetos perfurocortantes) e de tratamento antirretroviral em gestantes.

Nesse sentido, a educação da sociedade tem sido o caminho adotado para a prevenção da epidemia. A Escola, sendo na atualidade um espaço privilegiado para a educação, é orientada a divulgar, a produzir conhecimentos, a conscientizar os alunos sobre os métodos de prevenção, cabendo aos professores a tarefa de orientação sexual em Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids e drogas (Suplicy et al., 2000).

Diante desse contexto, os programas de orientação sexual têm sido objeto de investigação na Universidade em diferentes áreas do conhecimento. A Psicologia, a Psicanálise, a Sociologia, a Antropologia têm tido significativa relevância na produção desses trabalhos. A produção da pesquisa sobre a prevenção da Aids nas escolas amplia o conhecimento sobre a epidemia no Brasil, traduz o que vem sendo realizado no país e inspira novos rumos para políticas e programas de prevenção.

Neste sentido, as dissertações e teses de universidades públicas e das universidades católicas do Estado de São Paulo sobre o tema foram utilizadas como objeto de um estudo cujo objetivo foi compreender as linhas de pesquisa ligadas a essa produção, o sentido que se tem dado ao inconsciente e como ele tem sido considerado, e que conexões se estabelecem entre Psicanálise e Educação. Neste artigo são apresentados os dados obtidos na referida investigação.

A Psicanálise demonstra a importância da intersubjetividade e do aspecto inconsciente da experiência, das ações humanas no desenvolvimento da atividade profissional. Na orientação sexual na escola, as pessoas envolvidas, professores e alunos, veem-se diante

de sua própria sexualidade, numa complexa experiência que implica lidar com saberes impostos pela presença de doenças.

A construção teórica sobre o psiquismo e o inconsciente produzida pela Psicanálise nos permite questionar peculiaridades da educação e ampliar a compreensão sobre a aquisição de conhecimentos no processo educacional. As atuais conexões da Psicanálise com a Educação vêm se colocando como um campo fértil para a formação do educador, para a sua prática pedagógica e elaboração de seus vínculos com alunos, por meio do questionamento, da escuta de alunos e educadores, das discussões sobre a sexualidade e os afetos, ou seja, da abertura de um espaço para a presença da vida desejante (Oliveira, 2008a, 2008b).

Pensar a educação escolar e suas particularidades em relação ao ensino, às políticas públicas e aos modelos pedagógicos constitui, por si só, num trabalho árduo que origina muitas incertezas e, na maioria das vezes, poucas respostas. Pensar a problemática da Aids também não é uma tarefa simples, pois nos obriga a lidar com questões socioculturais, particulares e singulares do sujeito. Pensar numa orientação sexual em Aids, considerando-se o psiquismo como essencialmente inconsciente, tal como demonstra a Psicanálise, é um desafio necessário que implica uma concepção específica e pouco considerada sobre o conhecimento, sua transmissão e os modos de aprendizagem de saberes sobre a sexualidade em geral e sobre a Aids em particular.

Metodologia

A pesquisa foi de cunho qualitativo. Seguindo as orientações de Biklen e Bogdan (1999, p.95), nas pesquisas qualitativas ocorre a valorização do processo e, não necessariamente, do produto, buscando compreender a dinâmica das relações estabelecidas na situação em questão e não se preocupando com a quantificação. A pesquisa qualitativa favorece uma compreensão mais detalhada dos dados obtidos, já que os significados são apreendidos de forma profunda. Dado que

selecionamos trinta (N=30) trabalhos, também realizamos um estudo quantitativo de ampliar a compreensão e discussão dos dados.

Pesquisamos a produção científica acadêmica de dissertações e teses no período de 1981 a 2003, constantes nos portais da Capes e nos portais das universidades públicas, cujo tema refere-se à prevenção da Aids nas escolas. Utilizou-se como palavra-chave: Aids e selecionamos, por meio dos resumos, todos os trabalhos que discutiam a prevenção da Aids nas escolas, inclusive os que também, em conjunto, abordavam o uso de drogas. Ao todo. Lembramos que excluímos de nossa listagem trabalhos que se relacionavam apenas com a orientação sexual na escola. Também obtivemos informações por meio das referências bibliográficas citadas em cada trabalho selecionado.

Num segundo momento, fizemos uma seleção do material produzido pelas universidades do Estado de São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Universidade Estadual Paulista, Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto, Universidade Estadual de Campinas e Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto. Optamos por selecionar essas universidades primeiro pelo reconhecimento que possuem na comunidade científica, segundo pelo fácil acesso às suas obras por meio do empréstimo entre bibliotecas, terceiro por contribuírem com um vasto número de dissertações e teses.

Foram selecionadas as 30 (trinta) dissertações e teses abaixo relacionadas.

1. ALMEIDA, Sérgio José Alves de. *Contribuição ao estudo da sexualidade humana:* prevenção da Aids em adolescentes. 1995. 87f. Tese (Doutorado em Medicina) – Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, São José de Rio Preto, 1995.
2. ANTUNES, Maria Cristina. *Influências das normas de gênero na prevenção de Aids:* avaliando um modelo educativo para jovens. 1999. 117f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 1999.
3. BOTELHO, Débora Aparecida. *Adolescentes:* a vivência da sexualidade em tempos de Aids. 2001. 156f. Dissertação (Mes-

trado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2001.

4. BRITO, Edílson Fontes. *Eficácia dos programas preventivos em Aids:* um problema de educação? 1999. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 1999.
5. BUENO, Sônia Maria Villela. *Educação preventiva em sexualidade, DST-Aids e drogas nas escolas:* pesquisa ação e o compromisso social. 2001. 263f. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2001.
6. CARRADORE, Vânia Maria. *Adolescência, Aids e educação escolar:* elementos para reflexão. 2002. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2002.
7. CARVALHO, Márcia Moreira de. *Caminhos e descaminhos percorridos por estudantes do 3º ano do ensino médio e portadores do vírus HIV, com relação às informações preventivas a respeito da Aids.* 1997. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1997.
8. CORDEIRO, Rogério Guimarães Frota. *Conhecimentos, crenças, opiniões e conduta em relação à Aids de estudantes do segundo grau de escolas estaduais do município de São Paulo, 1993.* 1994. 181f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Saúde Pública, São Paulo, 1994.
9. CURSINO, Edna Aparecida. *Sexualidade, Aids e drogas*: informações, concepções e percepções de alunos e professoras de uma escola de primeiro grau. 2000. 240f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2000.
10. FELICIANO, Kátia Virginia de Oliveira. *Prevenção da Aids entre jovens*: conflitos entre discursos técnicos e a prática cotidiana de escolares da região metropolitana do Recife. 2001. 108f.

Tese (Doutorado em Medicina) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina, São Paulo, 2001.

11. FRUET, Maria Silvia Bruni. *Adolescência, sexualidade e Aids.* 1995. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1995.
12. GALLACHO, Jane Cruz. *A orientação sexual em um trabalho integrado de educação e saúde*: estudo analítico-descritivo e documental de um programa de intervenção. 2001. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2001.
13. GERMANO, Maria Izabel Simões. *Ações de promoção da saúde relacionadas à prevenção da Aids em unidades do sistema estadual de ensino de São Paulo.* 1998. 76f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Saúde Pública, São Paulo, 1998.
14. GODOY, Maria Lúcia Alves. *Representação social de adolescentes sobre Aids e sua prevenção*. 1999. 111f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.
15. GONÇALVES, Flávia Martins. *Formação de professores e prevenção à Aids:* características pessoais e profissionais de uma professora que desempenha um trabalho que interfere na vida dos alunos. 2002. 72f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
16. JEOLÁS, Leila Sollberger. *O jovem e o imaginário da Aids:* o *bricoleur* de suas práticas e representações. 1999. 249f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.
17. LIMA, Rosangela Cristina Rosinski. *Aids e ensino:* possibilidades. 1995. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1995.
18. MARTINS, João Carlos. *A educação sexual em tempos de Aids*: um caminho possível para uma ação no âmbito escolar. 2000.

247f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

19. MICHALIZEN, Mario Sérgio. *O calidoscópio e a rede:* estratégias e práticas de prevenção à Aids e ao uso indevido de drogas e Aids. 1999. 229f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais – Antropologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.
20. MORAES, Teresa Cristina Lara de. *Estudo de um programa de prevenção em DST/Aids:* a presença do jovem. 2003. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2003.
21. OLIVEIRA, Maria Alice de Freitas Colli. *Pesquisa ação com escolares de 1º e 2º graus:* alguns aspectos de educação preventiva sobre DST e Aids. 1997. 139f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 1997.
22. PAIVA, Vera Silvia Facciolla. *"Fazendo arte com a camisinha":* a história de um projeto de prevenção da Aids para jovens. 1996. 328f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 1996.
23. PEREIRA, Edméa Costa. *Conhecimentos e opiniões sobre doenças sexualmente transmissíveis, AIDS e prevenção entre estudantes do ensino médio de um bairro de São Paulo, 2000-2003*. 2003. 136f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Saúde Pública, São Paulo, 2003.
24. SOARES, Cássia Baldini. *Adolescentes, drogas e Aids*: avaliando a prevenção e levantando necessidades. 1997. 284f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1997.
25. SODELLI, Marcelo. *Escola e Aids*: um olhar para o sentido do trabalho do professor na prevenção à Aids. 1999. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.
26. TEODORO, Luiz Camilo Silveira. *Educar para participar:* o enfermeiro e a prevenção da Aids com alunos de 8ª série de

Passos-MG. 1998. 265f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 1998.

27. VAL, Luciane Ferreira do. *Estudo dos fatores relacionados à Aids entre estudantes do ensino médio*. 2001. 181f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem, São Paulo, 2001.
28. WAIDEMAN, Marlene Castro. *Sexualidade, Aids e adolescência no espaço escolar contemporâneo*: a família não fala, o adolescente pede, e a escola... 1997. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 1997.
29. WUO, Moacir. *Prevenção da Aids na escola*: representações sociais de professores. 1998. 182f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1998.
30. WUO, Moacir. *Aids na escola*: os contextos e as representações sociais de estudantes no ensino médio. 2003. 296f. Tese (Doutorado em Ciências) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

Após essa primeira catalogação, examinamos as obras e construímos um texto sobre cada material para verificar como estas se aproximam da Psicanálise e como se apropriam da noção de inconsciente.

Realizamos uma primeira leitura inspirados em roteiro estabelecido por Moreno (2001), no qual estabelece: autor, instituição, local, ano, título, tipo de produção, fonte, instituição envolvida, tema principal, objeto do texto, conceitos abordados, objetivos do texto, linha teórica, conclusões, sugestões e indicação bibliográfica. Adicionamos os itens justificativa, procedimento metodológico, questões de pesquisa e consideração sobre o inconsciente e a Psicanálise.

Procuramos, também, construir categorias de análise para facilitar a apresentação dos resultados obtidos, realizando assim uma revisão crítica da literatura sobre o tema. A análise do material permitiu dividir a apropriação da Psicanálise nas seguintes categorias: 1.

a Psicanálise citada para a descrição do desenvolvimento psicossexual e as fases da adolescência; 2. a Psicanálise citada sobre a descoberta da sexualidade infantil; 3. a Psicanálise citada como constituinte do conceito de representação social de Moscovici; 4. a Psicanálise citada como constituinte do "Método do Arco", de Charles Marguerez; 5. a Psicanálise citada como referencial teórico-metodológico.

No que diz respeito à definição de inconsciente, pudemos elencar as categorias: 6. pesquisadores que apenas citam o termo inconsciente e não apresentam uma conceituação; 7. pesquisadores que consideram o inconsciente, mas não o relacionam a nenhuma teoria; 8. pesquisadores que compreendem o inconsciente articulando-o com a definição de S. Freud; 9. pesquisadora que compreende o inconsciente a partir das articulações com outros autores.

Resultados

O material selecionado apresenta seis grupos, conforme seus objetivos de pesquisa: estudos de programas sobre prevenção da Aids; estudos de concepções de educadores sobre a orientação sexual em Aids; estudos de concepções de educadores e adolescentes sobre a orientação sexual em Aids; estudos de concepções de adolescentes sobre a sexualidade e orientação sexual em Aids; propostas de programas de orientação sexual em Aids; e estudos bibliográficos sobre a Aids e educação escolar.

A maioria foi produzida pela USP, com 15 obras; PUC, N=8; Unesp, N=4; Unicamp, N=2; e Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, N=1. Tais obras pertencem a diversas ciências e áreas de conhecimento: educação escolar, psicologia, epidemiologia, medicina, enfermagem, ciências sociais e saúde pública. O maior número de trabalhos deriva da psicologia e da educação escolar.

As leituras realizadas dessas 30 obras nos permitem apresentar que os referenciais teóricos utilizados são a Psicanálise, o culturalismo de Leontiev, o conceito de vulnerabilidade social estudado por Ricardo Ayres, a representação social de Moscovici, o conceito de

"sentido" de Heidegger, o sociointeracionista de Vygostksi, a pedagogia da problematização de Paulo Freire, a filosofia do diálogo de Buber, a concepção sobre o risco de Le Breton, entre outros.

A análise do material produzido também indica diversos recursos metodológicos, tais como entrevista aberta, fechada e coletiva com professores, coordenadores e alunos, análise documental, análise teórica e observação de dinâmicas e discussão em grupo, aplicação de questionários, elaboração de programas de prevenção. Isso demonstra a amplitude de enfoque dado ao tema e as diversidades de resultados encontrados, e fornece subsídios para a compreensão das peculiaridades da orientação sexual em Aids na escola.

Os resultados obtidos por essas dissertações e teses oferecem possibilidades para se pensar a prevenção na escola. De modo geral, apontam que os adolescentes têm informações inadequadas sobre a sexualidade e as DST/Aids; a família não dialoga sobre sexualidade; os professores têm dificuldades no trabalho de orientação sexual; a escola aparece como um local adequado para a realização de trabalhos preventivos, mas está despreparada para isso. As relações de gênero influenciam as concepções referentes à sexualidade e ao uso do preservativo; existe uma baixa frequência do uso do preservativo entre os jovens; e há vulnerabilidade dos jovens em relação às DST/Aids e drogas. A gravidez é uma preocupação maior entre as mulheres do que entre os homens; alguns programas não apresentam linguagens acessíveis aos jovens; a comunidade escolar é local de preconceitos e tabus sobre o tema e de uso da noção de "grupo de risco"; os jovens têm mais receio de uma gravidez do que das DST/Aids; os jovens associam a Aids aos medos e à tristeza, temem o desamparo e a rejeição, e negam e projetam os riscos do HIV no outro; os jovens buscam inconscientemente a morte e, consequentemente, a infecção para o HIV; os alunos demonstram confiança na pessoa do professor.

Os autores sugerem procedimentos que facilitariam o trabalho de prevenção, tais como: discutir com os jovens vários itens, como a masturbação e as carícias íntimas; a capacitação e formação dos educadores na área de sexualidade; aprofundamento de pesquisas sobre o assunto, integrando várias áreas de conhecimento, a universidade

e a escola; discussões sobre as desigualdades nas relações de gênero; utilização de técnicas participativas e lúdicas para a prevenção; trabalhar a autoestima, a percepção de risco e a cidadania; considerar os determinantes do inconsciente para aquisição de conhecimentos e prevenção; considerar a tendência à feminização, juvenização e pauperização da doença nos programas de orientação sexual; implantar a orientação sexual desde os primeiros anos escolares; entre outros.

A USP é a universidade que mais aparece na discussão, seguida das PUCs. Esse fato permite enfatizar a importância da universidade pública e de particulares comprometidas com os problemas sociais e com a discussão de temas considerados tabus pela sociedade. Além disso, os programas de pós-graduação em Psicologia e Educação Escolar abarcam a maioria dos trabalhos, demonstrando a necessidade de uma participação maior de outras áreas, como as ciências sociais, a medicina, a epidemiologia, uma vez que trazem uma contribuição significativa para o estudo da questão em pauta.

Dos 30 trabalhos selecionados, 15 autores citam a Psicanálise. Mencionam a teoria psicanalítica para descrever o desenvolvimento psicossexual e a adolescência, para discutir a descoberta da sexualidade infantil, como referencial teórico-metodológico, como constituinte do conceito de representação social de Moscovici e como constituinte do "Método do Arco". Todos os autores concordam que é necessária uma ampliação das concepções sobre sexualidade, seja em seus aspectos psíquicos ou sociais. Apesar disso, na produção científica analisada constata-se que a Psicanálise, seja enquanto teoria ou método de investigação, foi pouco explorada na análise e discussão de dados das pesquisas.

A inserção e apropriação da Psicanálise nos trabalhos selecionados permitiu a proposição das categorias abaixo relacionadas.

A descrição do desenvolvimento psicossexual e as fases da adolescência – Os trabalhos de Botelho (2001), Brito (1999), Fruet (1995), Godoy (1999), Martins (2000), Oliveira (1997), Soares (1997) e Moraes (2003) são os representantes desta categoria. Tais pesquisadores utilizam as teorias psicanalíticas ou autores psicanalistas para explicar como ocorre o desenvolvimento psicossexual do ser

humano, as características afetivas da adolescência, a importância da sexualidade infantil, as concepções de sexualidade ampliada com base em Sigmund Freud, Arminda Aberastury, Knobel, Anna Freud, Marta Suplicy, Jurandir Freire Costa, Juan-David Nasio e Erik Erikson. Discutem os impulsos, os sentimentos, as angústias presentes na adolescência, a repressão, a sexualidade, o sexo e o luto pelo corpo infantil, pela identidade infantil e pelo papel de criança, a "síndrome da adolescência normal" e o amadurecimento sexual.

Por outro lado, Brito (1999) e Soares (1997) fazem outras ressalvas sobre as teorias psicanalíticas. Brito (1999) utiliza as teorias discutidas por Arminda Aberastury sobre adolescência, porém afirma buscar outros autores sobre o tema, "a fim de evitar dogmatismos". Soares (1997) discute a concepção sobre a "síndrome da adolescência normal", apresentando as ideias de outros autores que criticam o conceito de "síndrome de adolescência normal", uma vez que este ressaltaria a patologização da adolescência e a universalidade dessas características.

A contribuição desses autores para o trabalho de prevenção é extremamente significativa, uma vez que procuram conceber o sujeito como um sujeito social e um sujeito desejante. A maioria concebe a sexualidade como definida por Freud ou próxima a ela, ou seja, como uma série de excitações e atividades que proporcionam um prazer, que não se refere apenas aos órgãos genitais, mas articula as pulsões, os desejos, os sentimentos, os pensamentos que garantem a sobrevivência do indivíduo, mantendo ligações com a formação de sua personalidade e de suas relações pessoais. Vale ressaltar que essa concepção de sexualidade enquanto psicossexualidade já proporciona grandes avanços para a orientação sexual na escola, que tradicionalmente é atrelada a uma discussão ligada à biologia (Silva, 2006).

A concepção ampliada da sexualidade proposta pela Psicanálise afeta as noções correntes de orientação sexual na escola e a prevenção da Aids porque concebe a sexualidade como psicossexualidade, portanto irredutível à genitalidade sendo o corpo um corpo sexual. Por isso não há eficácia positiva em ser "medicalizada", "colocada em forma" ou "excluída", mas sim em ser estudada, ser conhecida,

ser explorada, e a partir daí vivenciada de uma forma mais coerente às condições psicológicas e sociais de cada um (Silva, 2006).

Sobre a descoberta da sexualidade infantil – Botelho (2001), Carradore (2002) e Fruet (1995) apontam a descoberta da sexualidade infantil como um fator importante para se pensar a sexualidade. Carradore (2002) não aprofunda esta discussão, mantendo-se apenas em questões de ordem cultural e social. Fruet (1995) e Botelho (2001) citam Freud para explicar a revolução da descoberta da sexualidade infantil, mas, apesar de não se referirem ao inconsciente, as autoras procuram estudar seus resultados com base na concepção de sexualidade ampliada de Freud, ressaltando a importância dos afetos e dos desejos neste processo.

A Psicanálise aparece, novamente, como uma teoria que permite pensar a sexualidade, principalmente, neste caso, por apresentar a existência da sexualidade infantil. Como vimos anteriormente, uma das grandes e polêmicas descobertas de Freud foi a descoberta da sexualidade na infância e sua implicação na formação da personalidade, enquanto psicossexualidade (Freud, 1996).

O conceito de representação social de Moscovici – Godoy (1999) e Wuo (1998, 2003) utilizam a teoria de representação social de Moscovici, na qual as "representações sociais constituem-se em interpretações que os sujeitos fazem da realidade, mediadas por fatores históricos e subjetivos". Os autores não se referem às concepções psicanalíticas, apesar de Moscovici apresentar o conceito de representação social com a publicação de um trabalho em que discute a apropriação da Psicanálise pela população parisiense, e somente Wuo (1998, 2003) apresenta esta informação.

O "Método do Arco" de Charles Marguerez – Michalizen (1999) baseia-se na metodologia do "Método do Arco" para trabalhar a prevenção da Aids. O referido método consiste numa abordagem similar à construtivista e fundado nas teorias de Piaget, Wallon, Vygotski, Paulo Freire, Sara Pain, Karl Marx e Sigmund Freud, e é operacionalizado a partir das fases: observação da realidade; levantamento de pontos-chave; teorização; apontamento de hipóteses de solução; e aplicação na realidade, transformando-a. No entanto, Michalizen

(1999) não expõe como a Psicanálise integra tal método, e qual a articulação com sua investigação. Teodoro (1998) também se baseia no "Método do Arco", mas não faz referências no seu texto que o método também é constituído por teorias psicanalíticas.

Referencial teórico-metodológico – Gallacho (2001) e Waideman (1997) são pesquisadoras que compõem esta categoria. Gallacho (2001) não declara ser a Psicanálise seu referencial teórico, porém não apresenta nenhum outro, permitindo ao leitor que a considere como a opção da autora por tal teoria. Enfatiza a importância da Psicanálise para pensar a educação e os programas de orientação sexual, descreve o funcionamento psíquico e entende o inconsciente como força mobilizadora para a prática educativa, porém não realiza articulações entre a Psicanálise e o seu objeto de estudo, no que se refere ao inconsciente.

Waideman (1997) utiliza a Psicanálise para discutir seus achados, procurando olhar o objeto estudado com os aportes teóricos da Psicanálise sobre sexualidade, inconsciente, relações parentais, desejos, entre outros. A partir daí, a pesquisadora compreende a Psicanálise como recurso para esclarecer as dificuldades sobre o trabalho de prevenção, a falta de diálogo entre a família, professores e jovens, as angústias e medos dos agentes envolvidos, os afetos, os desejos, a impulsividade, a onipotência e a busca pela completude. Suas análises remetem aos aspectos subjetivos e a influência do inconsciente na tomada de decisões.

De modo geral, os 30 trabalhos analisados procuram abordar a qualidade do conhecimento sobre Aids e a sexualidade e pouco sobre o funcionamento psíquico referente à aquisição desses conhecimentos. Não estamos com isso afirmando que tais trabalhos devam contemplar exclusivamente a pesquisa sobre o funcionamento psíquico com base na Psicanálise ou outras linhas teóricas da psicologia, mas que o conjunto de trabalhos analisados permite ver o quanto o uso da Psicanálise restringe-se à descrição do desenvolvimento psicossexual, sendo esta pouco articulada com a discussão dos dados de pesquisa. Enquanto teoria para compreender a sexualidade, a Psicanálise é uma das mais citadas pelos autores, sendo declarada como imprópria

somente por Paiva (1996). A autora critica a "tradição freudiana mais estreita" sobre sexualidade, pois segundo ela essa tradição constitui-se numa visão essencialista, universalizadora e normativa da sexualidade, descartando, assim, suas contribuições para o tema.

Na maioria dos trabalhos, foi utilizada como suporte para uma discussão sobre a adolescência, para conceituar a sexualidade, e pouco explorada para analisar conteúdos e resultados ou para indicação de novos rumos para os problemas colocados. Somente duas pesquisadoras, Gallacho (2001) e Waideman (1997) utilizam a Psicanálise como referencial teórico e, mesmo assim, apenas Waideman (1997) discute os dados da pesquisa obtidos com base nos princípios da Psicanálise anunciados.

Quanto ao inconsciente, este tem sido pouco abordado na produção científica sobre Aids. Do material analisado, somente sete fazem referência ao termo inconsciente.

Pesquisadores que citam o termo inconsciente e não apresentam uma conceituação – Antunes (1999) sustenta que o uso do preservativo é regulado por medos, dificuldades, retirada de prazer, representações sobre a doença presentes consciente ou inconscientemente. Porém, a autora não apresenta uma definição de inconsciente para que se possa compreender sua argumentação. Apesar de valorizar a afetividade em suas análises, não realiza discussões em que o inconsciente seja considerado. A pesquisa permite apreender uma associação que se faz entre inconsciente, prazer, afetos e sexualidade, o que nos remete a pensar que pode se aproximar das concepções freudianas.

Val (2001) também se enquadra nesta categoria, utiliza o termo inconsciente dando a entender que significa "sem que se perceba" ou "sem que estejamos cônscios" ou "de um modo acidental", não apresentando uma discussão relacionada com os dados levantados.

Pesquisadores que consideram o inconsciente, mas não o relacionam a nenhuma teoria – Martins (2000) procura no decorrer de sua pesquisa articulá-lo com os achados dos estudos. Propõe sugestões que contemplam o inconsciente, no que diz respeito aos desejos, à valorização dos afetos e aos vínculos, e explora as concepções de sexualidade ampliada preconizada pela Psicanálise, por meio do

psicanalista Jurandir Freire Costa. Martins (2000) não define o que entende por inconsciente, mas utiliza o termo em alguns momentos do seu texto como componente da percepção sobre a sexualidade e na prevenção da Aids, e a partir daí procura articulá-lo com a discussão dos resultados.

Paiva (1996) descarta as contribuições de Freud sobre sexualidade, no entanto, em vários momentos do texto, utiliza o termo inconsciente como uma instância psíquica que regula a relação dos indivíduos com a prevenção da Aids, os sentimentos e as representações sobre a doença, as relações de gênero e cultura, o que nos permite aproximá-lo das concepções freudianas. Porém em outro momento utiliza-o com um sentido de automático, menos refletido, apresentando-o de forma obscura e associando-o a questões socioeconômicas. De modo geral, não apresenta uma definição do termo, mas o insere e o considera em suas discussões e na interpretação dos seus dados.

Apesar das considerações sobre o inconsciente, os autores não o mencionam nas discussões dos dados.

Pesquisadores que compreendem o inconsciente, articulando-o com a definição de S. Freud – Gallacho (2001) e Waideman (1997) descrevem o funcionamento psíquico, entendendo o inconsciente como fator determinante na vida afetiva e social dos sujeitos. Waideman (1997) relaciona-o às suas discussões e aos dados levantados e, a partir daí, aponta sugestões para o trabalho de prevenção. Gallacho (2001) considera o inconsciente, apresenta sugestões a partir da Psicanálise para o trabalho de prevenção, mas pouco articula o sentido de inconsciente com seu objeto de estudo.

Pesquisadora que compreende o inconsciente a partir das articulações com outros autores – Jeolás (1999) utiliza-se das argumentações de Le Breton para discutir a relação do conceito de inconsciente com seu objeto estudado. A autora não cita Freud ou outras teorias da Psicanálise, porém demonstra como o desejo, a pulsão de morte, os afetos, as ambivalências e ambiguidades, a sexualidade são forças mobilizadas pelo inconsciente e que medeiam as relações dos sujeitos com o outro, consigo mesmos e com a cultura. Este trabalho destaca-se dos demais porque relaciona psiquismo (inconsciente) e

cultura como instâncias complementares. A pesquisa de Jeolás (1999) fundamenta-se numa linha histórico/antropológica em consonância com a teoria psicanalítica, demonstrando que há a possibilidade de unir fatores de ordem social e psíquica para se pensar a prevenção do HIV/Aids. A pesquisadora, apesar de não expor a definição de inconsciente utilizada, nos permite entender em vários momentos do seu texto uma aproximação conceitual à teoria freudiana.

Discussão

Entre as 30 obras, encontramos várias que consideram, em suas análises, os aspectos nomeados como subjetivos, afetivos, emocionais, íntimos, intersubjetivos, intrapsíquicos, sem nenhuma menção ao inconsciente. Somente dois trabalhos, Gallacho e Waideman, consideram o inconsciente, conforme preconizado por Freud; um trabalho, Jeolás, com base nas argumentações de Le Breton; dois, Martins e Paiva, consideram o inconsciente, mas não o relacionam a nenhum teórico; e dois, Antunes e Val, que apenas citam o termo inconsciente, mas não apresentam sua relação com o tema de pesquisa.

Além disso, há poucos trabalhos que realizam alguma conexão entre a Psicanálise e a educação escolar. Já os trabalhos de Gallacho, Waideman e Jeolás relacionam a importância de se considerar aspectos inconscientes na execução de atividades de orientação sexual e prevenção da Aids, tais como o cuidado em explorar a concepção de sexualidade ampliada, a compreensão dos desejos e pulsões intrínsecos ao desejo de conhecer, a valorização dos vínculos entre pais/filhos e professores/alunos, o favorecimento de atividades que promovam a escuta os jovens, a consideração das ambiguidades e ambivalências presentes na vivência da sexualidade e da prevenção da Aids e a consideração da busca inconsciente pela morte entre os jovens.

A Psicanálise é apresentada, na produção científica sobre Aids e nas pesquisas sobre educação escolar, como uma teoria para a descrição do sentido de sexualidade e das peculiaridades da adolescência, e pouco utilizada como um método para a compreensão dos fenômenos

voltados às questões da sexualidade e apropriação do conhecimento, para promover a escuta de alunos e professores, para a análise dos vínculos afetivos e da transferência na relação ensino-aprendizagem, para a valorização da sublimação como fator de desenvolvimento cultural, para fundamentar perguntas sobre o processo de conhecimento e de constituição do sujeito.

O exame da produção científica acadêmica brasileira selecionada permitiu um mapeamento ilustrativo sobre a apropriação da Psicanálise nas pesquisas acadêmicas sobre prevenção da Aids. De fato, a presença das teorias psicanalíticas, e da teoria freudiana em particular, em teses e dissertações tem sido utilizada na definição de sexualidade, mas pouco explorada para pensar os problemas e os rumos da orientação sexual e a prevenção da Aids na escola e para abordar o sujeito desejante. A Psicanálise poderia contribuir para esta discussão do sujeito implicado na cultura, como produtor de sua vida, a partir dos determinantes do inconsciente.

A sexualidade humana não pode ser mensurada porque é psicossexualidade, isto é, está implicada com o psiquismo, este essencialmente inconsciente. É fomentada por aspectos inconscientes, que estão aquém e além da vida racional. Daí a grande questão que se coloca hoje para a prevenção da Aids: por que com tanta informação as pessoas continuam a se infectar pelo HIV? "Por que as camisinhas ainda viram balões no carnaval?" Tais perguntas, presentes na maioria dos trabalhos investigados, revelam que há uma lacuna na vivência da sexualidade e que precisa ser reconsiderada como objeto de pesquisas.

De fato, são muito importantes os valores culturais e o acesso aos bens econômicos neste processo. A falta de recursos, a desvalorização do sujeito enquanto cidadão e ser humano, as normas de gênero, as desigualdades entre homens e mulheres, entre ricos e pobres, a falta de acesso à educação são fatores poderosíssimos na disseminação do HIV, como bem apontados por vários pesquisadores estudados por nosso trabalho. Sem dinheiro, não poderemos comprar a camisinha; sem educação, não saberemos como usá-la; sem reflexão, não saberemos por que usá-la; sem nos considerarmos sujeitos pertencentes

a uma cultura, não saberemos por que continuar a usá-la; se não tivermos acesso aos bens sociais e às políticas públicas adequadas, não poderemos obtê-la; sem nos amarmos, não teremos motivos para usá-la; se não pudermos reconhecer qual é o nosso papel nas relações de gênero, não poderemos pedir para o(a) parceiro(a) usá-la. Isso é fato!...

Mas, se não conhecermos algo sobre o funcionamento de nosso psiquismo, sobre as nossas limitações e possibilidades com os vínculos afetivos, se não habitarmos nossas emoções e as equilibrarmos a partir de valores culturais que compartilhamos com os outros, se não reconhecermos o outro em nós mesmos, não teremos condições de conceber o preservativo como um fator de proteção, sem medos e culpas. E mesmo assim ainda poderemos optar por não usá-lo!

A impossibilidade de ensinar, preconizada por Freud, se efetiva quando não há a valorização da complexidade referente à psicossexualidade. Daí, talvez, a dificuldade de ensinar a prevenir a Aids e a dificuldade do uso de preservativo. Como bem lembra Jeolás (1992, p.227), "[...] difícil modelo de prevenção [uso do preservativo] distante dos jovens, eu diria, da realidade de todos nós".

Não estamos com isso afirmando que os programas de prevenção não sejam eficazes porque esbarram num inconsciente imensurável. Mas que os programas de prevenção carecem considerar o sujeito por inteiro, em suas possibilidades e limitações inconscientes.

Um ponto importante para pensar a educação diz respeito à sexualidade e à sublimação. Em "Três ensaios sobre a teoria da sexualidade" (1905) é apresentada a configuração da sexualidade infantil e suas implicações para o funcionamento psíquico. Segundo Freud, as pulsões parciais: a pulsão oral, voltada para o prazer de sucção, a pulsão anal, referente ao prazer da retenção e defecação, e a pulsão voltada para o prazer de olhar e de exibir manifestam-se na infância, porém não se dirigem a um objeto preciso, que só será eleito posteriormente na puberdade e com o desenvolvimento da genitalidade. Serão pulsões que se manifestam e dirigem-se para o próprio corpo infantil. A partir daí, Freud enfatiza que estas pulsões podem ser destinadas para outras finalidades que não sejam sexuais. A sublimação consiste no desvio da pulsão para um objetivo não

sexual e que visa objetos socialmente aceitos, como a criação artística e a cultural e a investigação científica.

Segundo Oliveira (2001, p.29),

> Ao relacionar práticas educativas com os rumos ou as características da sociedade, em várias oportunidades Freud ressaltou a importância do aprendizado no processo de sublimação e, em consequência, no processo civilizatório. [...] Depreende-se daí que o valor do ensino não está propriamente em renovar as "receitas pedagógicas", mas na habilidade dos educadores em transformar pulsões, o que depende, pelo menos em parte, de seus recursos pessoais.

Enfim, podemos resumir alguns importantes elementos que Freud introduz para se pensar a educação escolar: o conhecimento sobre o inconsciente e sua influência na aquisição de saberes; a transferência na relação ensino-aprendizagem; e a sublimação sexual, como fator de desenvolvimento cultural. Enfim, o caráter inconsciente da educação (Maciel, 2005).

Os programas de prevenção da Aids e a educação escolar, de forma geral, poderiam contribuir para a formação de indivíduos considerando a realidade psíquica, a partir do questionamento de seus valores e crenças, de suas fantasias, da consideração pela sublimação de suas pulsões e desejos e da ressignificação de seus sentimentos e relacionamentos afetivos (Oliveira, 2008a). Quando a escola ensina e não reconhece nos sujeitos sua singularidade e seu psiquismo, acaba sendo simples transmissora de informações e reprodutora de conhecimentos, não efetivando um aprendizado para a vida. A "educação bancária", discutida por Paulo Freire, não se revela somente na falta de reflexão sobre o conhecimento proposto ou na falta de interação entre professor e aluno, mas, também, ocorre na falta de uma educação que não leva ao autoconhecimento, pois o aluno só aprende quando ele deseja aquele conhecimento e este desejo está vinculado à sua realidade inconsciente. Daí a necessidade de os programas de prevenção da Aids refletirem sobre a formação do sujeito, enquanto ser desejante.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, S. J. A. de. *Contribuição ao estudo da sexualidade humana*: prevenção da Aids em adolescentes. 1995. 87f. Tese (Doutorado em Medicina) – Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, São José de Rio Preto, 1995.

ANTUNES, M. C. *Influências das normas de gênero na prevenção de Aids*: avaliando um modelo educativo para jovens. 1999. 117f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 1999.

AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. Práticas educativas e prevenção de HIV/Aids: lições aprendidas e desafios atuais. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v.6, n.11-24, p.11-24, ago. 2002.

BIKLEN, S. K; BOGDAN, C. R. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Avarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1999.

BOTELHO, D. A. *Adolescentes*: a vivência da sexualidade em tempos de Aids. 2001. 156f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2001.

BRITO, E. F. *Eficácia dos programas preventivos em Aids*: um problema de educação? 1999. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 1999.

BUENO, S. M. V. *Educação preventiva em sexualidade, DST-Aids e drogas nas escolas*: pesquisa ação e o compromisso social. 2001. 263f. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2001.

CARRADORE, V. M. *Adolescência, Aids e educação escolar*: elementos para reflexão. 2002. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2002.

CARVALHO, M. M. de. *Caminhos e descaminhos percorridos por estudantes do 3º ano do ensino médio e portadores do vírus HIV, com relação às informações preventivas a respeito da Aids.* 1997. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1997.

CORDEIRO, R. G. F. *Conhecimentos, crenças, opiniões e conduta em relação à Aids de estudantes do segundo grau de escolas estaduais do município de*

São Paulo, 1993. 1994. 181f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Saúde Pública, São Paulo, 1994.

CURSINO, E. A. *Sexualidade, Aids e drogas*: informações, concepções e percepções de alunos e professoras de uma escola de primeiro grau. 2000. 240f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2000.

FELICIANO, K. V. de O. *Prevenção da Aids entre jovens*: conflitos entre discursos técnicos e a prática cotidiana de escolares da região metropolitana do Recife. 2001. 108f. Tese (Doutorado em Medicina) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina, São Paulo, 2001.

FREUD, S. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v.7).

FRUET, M. S. B. *Adolescência, sexualidade e Aids.* 1995. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1995.

GALLACHO, J. C. *A orientação sexual em um trabalho integrado de educação e saúde*: estudo analítico-descritivo e documental de um programa de intervenção. 2001. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2001.

GERMANO, M. I. S. *Ações de promoção da saúde relacionadas à prevenção da Aids em unidades do sistema estadual de ensino de São Paulo.* 1998. 76f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Saúde Pública, São Paulo, 1998.

GODOY, M. L. A. *Representação social de adolescentes sobre Aids e sua prevenção*. 1999. 111f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

GONÇALVES, F. M. *Formação de professores e prevenção à Aids:* características pessoais e profissionais de uma professora que desempenha um trabalho que interfere na vida dos alunos. 2002. 72f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

JEOLÁS, L. S. *O jovem e o imaginário da Aids*: o *bricoleur* de suas práticas e representações. 1999. 249f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

LIMA, R. C. R. *Aids e ensino*: possibilidades. 1995. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1995.

MACIEL, M. R. Sobre a relação entre Educação e Psicanálise no contexto das novas formas de subjetivação. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v.9, n.17, p.333-342, mar/ago. 2005.

MARTINS, J. C. *A Educação sexual em tempos de Aids*: um caminho possível para uma ação no âmbito escolar. 2000. 247f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

MICHALIZEN, M. S. *O calidoscópio e a rede:* estratégias e práticas de prevenção à Aids e ao uso indevido de drogas e Aids. 1999. 229f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

MORAES, T. C. L. de. *Estudo de um programa de prevenção em DST/Aids*: a presença do jovem. 2003. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2003.

MORENO, D. M. F. C. *A saúde pública e a Psicanálise*: a produção do conhecimento no Brasil acerca da Aids. 2001. 136f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Saúde Pública, São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, M. A. de F. C. *Pesquisa ação com escolares de 1º e 2º graus*: alguns aspectos de educação preventiva sobre DST e Aids. 1997. 139f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 1997.

OLIVEIRA, M. L. de. Prefácio. In: OLIVEIRA, Maria Lúcia de (Org.). *O acolhimento do desejo na educação*: um desafio para educadores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008a. p.7-10.

______. Debate. In: HERRMANN, L. et al. *Freud e o Pensamento por Ruptura de Campo*: ruptura de campo: crítica e clínica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008b.

______. Contribuições da Psicanálise para a compreensão da criatividade. In: VASCONCELOS, M. S. *Criatividade:* psicologia, educação e conhecimento do novo. São Paulo: Moderna, 2001. p.21-42.

PAIVA, V. S. F. *"Fazendo arte com a camisinha":* a história de um projeto de prevenção da Aids para jovens. 1996. 328f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 1996.

PEREIRA, E. C. *Conhecimentos e opiniões sobre doenças sexualmente transmissíveis, AIDS e prevenção entre estudantes do ensino médio de um bairro de São Paulo, 2000-2003*. 2003. 136f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Saúde Pública, São Paulo, 2003.

SILVA, M. T. L. E. da. A sexualidade para Freud e a educação escolar. In: OLIVEIRA, M. L. de (Org.). *Pesquisa em educação e psicanálise*. Araraquara: FCL-UNESP Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p.23-36.

SOARES, C. B. *Adolescentes, drogas e Aids*: avaliando a prevenção e levantando necessidades. 1997. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1997.

SODELLI, M. *Escola e Aids:* um olhar para o sentido do trabalho do professor na prevenção à Aids. 1999. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

SUPLICY, M. et al. *Sexo se aprende na escola.* São Paulo: Olho d'Água, 2000.

TEODORO, L. C. S. *Educar para participar*: o enfermeiro e a prevenção da Aids com alunos de 8ª série de Passos-MG. 1998. 265f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 1998.

VAL, L. F. do. *Estudo dos fatores relacionados à Aids entre estudantes do ensino médio*. 2001. 181f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem, São Paulo, 2001.

WAIDEMAN, M. C. *Sexualidade, Aids e adolescência no espaço escolar contemporâneo*: a família não fala, o adolescente pede, e a escola... 1997. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 1997.

WUO, M. *Aids na escola*: os contextos e as representações sociais de estudantes no ensino médio. 2003. 296f. Tese (Doutorado em Ciências) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

______. *Prevenção da Aids na escola*: representações sociais de professores. 1998. 182f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1998.

5
Nenhum a menos e o processo de inclusão escolar e social

Sérgio Kodato[1]

Inicialmente, gostaria de agradecer o convite da professora Maria Lúcia Oliveira, coordenadora deste evento para o debate do filme dirigido por Zhang Yimou, *Nenhum a menos*. Tentarei em meus comentários ser um pouco mais condescendente com os métodos usados pela jovem professora chinesa, um pouco por ser minha patrícia distante e pelo poético da trama.

Olhando para vocês da plateia, penso que, num sábado de manhã, quase meio-dia já, enquanto muitas pessoas estão no clube apreciando o sol, a piscina e a cerveja, estamos aqui, imaginando e debatendo educação. Neste nosso encontro, temos a clara convicção de que, se escolhemos ser educadores, professores, acabamos abrindo mão de lutar para sermos ricos, no sentido de milionários, não é verdade?

Se tivéssemos pretensões de ser ricos, uma hora dessas, nós estaríamos com o pensamento voltado para a Bolsa de Valores, ou para os investimentos de capital num banco ou ainda para as ações de alguma empresa multinacional. Se escolhemos ou fomos forçados a desistir

---

1 Psicólogo, Mestre e Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – USP (SP). Docente dos cursos de graduação e pós-graduação da FFCLRP-USP. Coordenador do Observatório de Violência e Práticas Exemplares da USP (Ribeirão Preto).

de não sermos ricos, optamos por trilhar o caminho da busca árdua pela sabedoria, e é isso que dignifica a atividade do professor: a busca ávida e incessante por, como diria Madalena Freire, poder se dedicar "[...] à maravilhosa aventura de conhecer o mundo".

Por outro lado, temos sentido na pele e no cotidiano que, ao se tentar ensinar, além dos parcos salários, no dia a dia sofremos bastante. Somos depositários das angústias, da pobreza e expectativas de progresso social dos alunos e de seus familiares. Então, o que fazer para não adoecer com essa tensão e sofrimento; o que nós estamos propondo?

Se pudéssemos pensar na ideia de transformar todo esse sofrimento em conhecimento, em saber, já não seria uma vantagem, ou um início? Então essa é a proposta de hoje em termos de discussão: pensarmos um método, uma forma de transformação do sofrimento cotidiano em conhecimento. O socioanalista francês René Käes (1991) propõe que pensemos na ideia segundo a qual "[...] os processos e relações institucionais que acontecem numa escola eu só os conheço de fato através do sofrimento que neles eu experimento". E o conhecimento dos processos e mecanismos institucionais, principalmente numa escola, eu só assimilo, eu só compreendo, através do sofrimento que neles eu experimento. Portanto, nós temos duas alternativas: ou nós transformamos esse sofrimento em conhecimento ou transformamos em doença, não é verdade? Seria isto que nós viemos desenvolver: o inevitável sofrimento mastigado e transformado em ideia, cena, narrativa.

Eu recebi aqui uma mostra dos exercícios de multiplicação, as associações que solicitamos que vocês fizessem durante a projeção do filme. A partir das cenas mais significativas, que associações vieram no pensamento e na imaginação? Recebi aqui um aviãozinho criativo, uma representação plástica. Recebi outro desenho criativo, com o título "[...] afeto e o existir [...]", do Fabiano, sugerindo dois temas mobilizados na projeção.

Bom, gostaria de saber, qual foi a cena que mais marcou vocês no filme? Qual foi a cena que mais tocou? O ibope, por enquanto, é a cena da televisão, quando a professora vai anunciar que está

preocupada com o menino perdido e ele assiste e chora. As palavras que mais estão aparecendo nas associações feitas por vocês são "tenacidade", "determinação".

Eu pergunto a vocês: vocês se emocionaram, ficaram com vontade de chorar em alguma cena? Chorou mesmo?[2] Isso mostra que o filme conseguiu atingir um dos seus objetivos, que foi promover uma catarse... Catarse é um termo que vem do grego *catharsis*, que significa purgação, purificação da alma, "pôr para fora", "expressar emoções"; sempre que eu ponho para fora algo ruim, que eu libero emoções negativas, eu me purifico.

Confesso também que fiquei com vontade de chorar e chorei também. Nós choramos por causa do menino que estava desaparecido e que foi achado? Nós choramos por causa disso no filme? Do desespero da jovem professora em garantir o "nenhum a menos"? Muito provavelmente, não. Aristóteles, postulante da catarse como purificação, talvez nos indicasse que estamos chorando pelas nossas perdas, desaparecimentos, os "um a menos" que foram acontecendo durante a nossa trajetória de vida.

Se você focar a cena que boa parte considerou a mais importante, que é a da televisão, do menino chorando e da possibilidade do reencontro, essa cena remete a temas universais, que são a questão da solidão, o abandono, a solidariedade, o desamparo. Então, a primeira coisa que o filme toca é em perdas profundas que se encontram enraizadas em nossos corações, em nossas mentes. Como é que o filme vai trabalhar a questão da perda?

Ele já enuncia logo no primeiro momento: a mãe do professor vai morrer, por isso ele precisa se ausentar e aparece a substituta. A mãe do professor vai morrer. Assim como nossas mães vão morrer ou muitas até já morreram, não é verdade? O pai do menino que foi para a cidade morreu! Assim como nossos pais vão morrer. O menino ficou abandonado, solitário na cidade. A professora também ficou abandonada, solitária na cidade. Nós nos sentimos solitários em nossas cidades. E ao mesmo tempo vocês estão vendo que, diante

2 Várias pessoas menearam a cabeça afirmativamente.

de tanta perda e de tanta solidão, o filme também vai trazer o tema da solidariedade.

Observem o título do filme *Nenhum a menos*. Vocês viram que tem uma inscrição logo no início, o título do livro no filme é "Existe um Sol no Céu". A escola vai terminar se chamando "Escola da Esperança". Percebe-se que este seria o primeiro contraponto que nós estaríamos destacando no filme. Então, a primeira coisa que seria importante colocar é que todos nós sofremos perdas inexoráveis, irremediáveis. Quando você sofre uma perda, uma frustração amorosa, você acha que é o único que está sofrendo, e esquece que a perda é uma perda social. Só quando nos conscientizamos dessa perda é que é possível superá-la, é possível não ficar chorando simplesmente, melancolicamente.

Segundo ponto importante que o filme vai tocar é a confrontação entre rural e cidade. Eu arrisco dizer que muitos de nós encontramo-nos nesta transição, entre o caipira e o citadino. Mesmo que você não tenha morado na roça, nas suas origens não tem um pouco de roceiro, um pouco de caipira? E você não está vivendo esta transição da roça para a cidade? Então, esse filme também está trabalhando essa situação do menino que vai do campo para a cidade. Aquilo que ficou para trás! Esta noção do Proust (1992) "Em busca do tempo perdido", os bolinhos *Madeleine*.

Proust pode estar sugerindo isso, então: houve uma época quando éramos felizes, não sabíamos, havia solidariedade, havia vínculo afetivo, fraterno entre as pessoas. Então, o filme está trabalhando esta passagem do campo para a cidade, do grupo simples para a alienação da cidade grande; a solidão, a fome e, ao fundo, a luz néon, o progresso.

Tem um outro ponto importante também, que é a representação do giz. Vocês perceberam, não é? O giz é, então, o símbolo da sabedoria no início do filme. Vocês lembram que o professor guardava, e contou cuidadosamente vinte e seis, um para cada dia em que ia ficar ausente. No início das aulas toda a caixa de giz foi pisoteada numa briga, não é verdade?

Uma das questões centrais da atualidade em Marshall Berman (1988), em sua obra *Tudo que é sólido desmancha no ar*, é "tudo que é

sagrado é profanado". O giz, que é o símbolo sagrado da sabedoria, da transmissão do conhecimento do velho para a nova, ele é pisoteado, profanado, despedaçado. Do ponto de vista existencialista, é um momento de náusea, de sofrimento intenso, seguido da epifania, "iluminação súbita". Náusea, quando "o mundo vira de ponta-cabeça", um mal-estar súbito, o momento em nossas vidas onde tudo se quebra, onde a sua ilusão se esvai. Fomos criados dentro de uma mentalidade e cultura dos filmes de Hollywood, do "amor romântico", a meta era "casar e viver feliz para sempre". Achávamos que a vida era como uma escada que você vai subindo, subindo, até que atinge um patamar de felicidade plena e eterna. A duras penas, descobrimos que nossas vidas não são assim tão lineares.

Mal sabíamos nós que, ao invés de "do casamento e da felicidade para sempre", a vida é um contexto de crises e conflitos existenciais. Nossa vida é assim: você se apaixona, você vai morar junto, casa, de repente depois de um tempo não existe um mal-estar, um desgaste? Uma briga, uma desilusão? É isso que o filme está mostrando com o episódio do giz, a tristeza e sofrimento pelo pisoteamento, pela briga, e num outro momento a epifania, uma iluminação súbita.

Vocês viram o momento em que o menino pega o diário da menina e ela está falando do giz que foi pisoteado, e que o professor fazia questão de usar até o último pedacinho e que a nova professora nem havia se preocupado? Vocês perceberam a expressão da professora? Ela percebeu que estava fazendo tudo errado. É como se houvesse ocorrido uma iluminação súbita nela ali, naquele momento. Ela se deu conta daquilo que representava o giz simbolicamente. Então, esse é o efeito do filme: náusea e epifania. A nossa vida é assim: você cresce, você tem desilusões, você sobe e vai para frente, você desce. Seria isso o chamado sentido trágico da existência, quando você acha que está atingindo o topo, tudo desmorona!

Uma outra temática que tem a ver com as palavras-chave que vocês escolheram é obstinação. Vocês viram a corrida da menina, atrás da caminhonete, indo atrás do menino, não esmorecia nunca, demonstrava determinação. Vocês viram também que a menina, em determinados momentos, é um pouco violenta, meio agressiva.

Eu recebi uma notícia, semana passada, de que em determinadas escolas do Japão eles estão contratando professores homens com experiência em lutas marciais. Quer dizer, uma coisa de contenção física mesmo, de demonstração de força e de intimidação. Mas não sei se vocês viram que toda a agressividade dela era para fins benéficos, educativos. Vocês perceberam que não havia nenhuma mágoa, nenhum ressentimento nessa agressividade? É aquilo que Freud vai lembrar, que existem determinados momentos em que a violência é utilizada para fins idealistas, para defesa de princípios, como possibilidade sublimatória.

Como estamos falando de agressividade e violência, uma outra temática que gostaria de explorar no filme é o ensino praticado. Vocês veem a insistência da professora na contenção física, na manutenção da disciplina e na cópia. "Todo mundo vai ter que copiar a lição independentemente de qualquer coisa, ficar quieto na carteira sem abrir a boca e se desobedecer é castigado." Eu enxergo, nesse momento do filme, uma metáfora do ensino tradicional do período medieval. Quais foram as duas grandes características do período medieval? Cópia e disciplina. Os monges ficavam nos monastérios transcrevendo as Escrituras Sagradas em seus pergaminhos. E disciplina, disciplinar o corpo e a mente. Então, a primeira parte do filme configura-se como uma metáfora do ensino medieval. O significante é a passagem do ensino medieval para o ensino moderno.

No ensino tradicional o aluno é passivo, como uma coruja tendendo ao sono. Na história em questão, o aluno começou a se tornar ativo numa outra proposta. Na primeira metade do filme o aluno ficava sentado, copiando coisas incompreensíveis da lousa e tendendo à indisciplina; na segunda metade ele participa ativamente: sugere, vai para a lousa, levanta, produz, carrega tijolo. Observamos que se formou um grupo de alunos em sala de aula. Gostaria de pontuar que o fato de eles irem para a olaria foi uma tarefa organizadora. Foi um marco no filme a hora em que começa esta história de olaria, do ensino alienante sem sentido, para um ensino instrumental para a vida. É isso que Pichon Rivière (1994) defende, que a tarefa organiza o grupo. Uma tarefa que faça sentido para os alunos organiza o grupo.

Vocês perceberam também a mudança no papel da professora novata? Vocês viram que ela começou a adotar um método de perguntar para os alunos. Muitas vezes temos a impressão de que ela nem sabia direito, por exemplo as complexas operações de multiplicação. Parecia que os alunos sabiam mais que ela. Vocês lembram do método socrático? Da ironia para a maiêutica. Ironia, "a arte de fazer perguntas de forma a levar o interlocutor a reconhecer sua ignorância". E maiêutica, como "parto de novas ideias". Então, vocês percebem que, nesse momento onde ela estava inquirindo os alunos, é como se fosse uma espécie de homenagem a esse método socrático. Ela pergunta e desafia o interlocutor a pensar, raciocinar e se tornar inteligente. E vocês percebem que fazer pergunta é muito mais difícil do que dar a solução do problema de mão beijada. Quer dizer, ao fazer uma pergunta você vai levar o aluno a pensar, foi o que ela estava tentando fazer. E vocês viram depois que apareceram novas ideias, parto de novas ideias.

Então, no bojo desse processo educativo vão emergir alunos sábios, espertos, como raposas de orelha em pé, farejando e rastreando. Todas as sugestões que foram dadas, de tentar ir de ônibus para a cidade, de ir para a olaria, de tomar Coca-Cola e assim por diante, partiram dos alunos. Então, nessa outra modalidade de ensino, o aluno detém um saber, o aluno não é uma tábula rasa, ele detém um saber instrumental. A ida à olaria, vocês viram que tem uma música de fundo no filme? Vocês lembraram alguma coisa com essa música? Essa música não é tão estranha assim, apesar de o filme ser chinês.

A ida à olaria também tem, para mim, uma homenagem ao educador francês Celestin. Este autor afirmava que, se você deixar os alunos dentro da sala sem fazer nada, eles vão fazer bagunça. A ida à olaria é, no sentido figurado, proposta pedagógica de Celestin da educação pelo trabalho. Não o trabalho alienado, mas o autor defendia que, quando o menininho de seis anos de idade que foi para a colheita com os pais vem embora no final da tarde com a "mochilinha" cheia de frutas que ele próprio colheu, ele pode estar extenuado, cansado, mas em seu rosto é possível encontrar a felicidade de dever cumprido, de alguém que fez alguma coisa significativa.

Então é essa a contraposição do filme também: entre um ensino onde todo mundo fica brigando, cutucando um ao outro, e um ensino onde ao seu final eu tenho um produto: então alguns carregaram tantos tijolos, outros menos. Observo que na hora em que eles estão voltando, a música vai marcar isso, esses momentos de satisfação, de gratificação, são passíveis de serem encontrados.

Nessa passagem então, do medieval para o moderno, vocês viram também que entra a questão do dinheiro. O dinheiro é o outro organizador, a necessidade. Percebe-se que é a necessidade que permite um sentido à prática pedagógica. Você viu que ela tentou obter dinheiro dos próprios alunos, coisa que a gente faz de vez em quando na penúria de nossas escolas.

Vocês viram os símbolos da contemporaneidade que vão aparecendo durante o filme? Primeiro a velocidade. Vocês viram que a moça sai andando da aldeia, mas ela toma carona numa caminhonete e depois chega de trator. A correria, a rapidez, o encurtamento das longas distâncias, tudo isso configura uma das características do homem atual. Vocês viram que a Coca-Cola se transformou num líquido sagrado, num líquido precioso? Então, tudo isso está marcando a China em locais em que o modo de produção era arcaico. As duas latas de Coca-Cola sorvidas aos goles por um grupo de crianças sedentas de objetos de consumo simboliza também o engajamento da China na economia de mercado, a que poucos têm acesso.

Vocês viram também que, na busca pelo menino, a jovem professora fez cartazes à mão? Num segundo momento ela anunciou numa espécie de rádio comunitária, até chegar na televisão, que é a mídia privilegiada do nosso século. Então se percebe que, mesmo no processo de busca do menino, os métodos vão sendo modernizados. Primeiro um cartaz, que na China, na época da revolução cultural, era pregado no muro, geralmente como denúncia e servia a uma pequena comunidade. Depois uma rádio, que já tem uma abrangência maior, até chegarmos na televisão, que transformou o mundo numa "aldeia global".

No filme, os cartazes que ela fez com carinho e arte foram varridos pela modernidade enquanto ela dormia. Foi tudo embora para o lixo. Esse é o processo perverso da modernidade, varrer tudo para o lixo,

principalmente aquilo que é antigo e, entre aspas, supérfluo. Vocês viram que com a modernização o filme vai trabalhando as relações sociais, enfraquecendo a solidariedade, até chegar naquela mulher do guichê da recepção da emissora de televisão, totalmente insensível ao sofrimento da professora. Nesta plateia muita gente colocou que ficou irritado da vida com aquela mulher. À medida que a modernidade vai avançando, nós vivemos um processo de desumanização, de tal forma que ao final desse processo nós teríamos uma sociedade que seria uma espécie de uma réplica do cenário de *Blade Runner*, um filme futurista que mostra a existência de milhões de miseráveis nas ruas, esfaimados, se matando. E os ricos nem mesmo vão pisar o pé no chão, já vão sair das suas casas em veículos voadores que planam sobre a terra, já vão entrar direto nos *shopping centers* e escritórios, de tal forma que vamos ter um abismo brutal, multidões de gente se comendo pelas ruas, na mais completa barbárie, e uma ínfima minoria num nível de vida inimaginável, de "admirável mundo novo".

Vocês sabiam que já tem rico milionário americano indo para a Lua, pagando passagem do próprio bolso, enquanto a maioria não tem nem como comprar um fusca? E onde reside esse paradoxo? Vocês devem ter percebido então que tem uma cena do filme em que o menino está admirando a luz néon, e está encantado com toda a modernidade da cidade, e o que ele vai falar? O que foi mais importante para ele na cidade? Mendigar comida. Essa é a dura e contrastante realidade da cidade: "[...] ela é próspera, ela é avançada tecnologicamente, cheia de luzes, e eu tive que mendigar comida".

Eu estive uma vez em Nova York e minha irmã tinha me emprestado um cartão de crédito, que eu achava que podia sacar em dinheiro até o limite total. Na verdade não é bem assim, o caipira não sabia que só podia sacar a metade em dinheiro, e o restante em compras. Então, da metade para frente da viagem eu fiquei sem dinheiro no bolso, e eu percebi que, nessas cidades grandes, se você não tem dinheiro nenhum, você é um crápula, um cachorro abandonado. É isto que o filme também está mostrando. Quer dizer, a fome faz com que você vire um cachorro abandonado, não existe dignidade que se sustente diante da solidão, do abandono e da fome.

Em outro momento, o filme passará do medieval moderno para o pós-moderno. Quem ajudou a encontrar o menino? A televisão, esta que transformou o mundo numa aldeia global. O menino foi achado via televisão e da sua aldeia transforma-se em personagem da mídia. Depois disso, com as doações da cidade para a escola rural, perceberam que no fim o giz ficou todo colorido e em abundância?

O final do filme é uma oficina pedagógica de criação, quando cada um vai lá e escreve uma palavra. Isso é muito utilizado pelos professores atualmente, você dá a chance ao aluno de ir à lousa e escrever uma palavra ou uma frase. Quando o grupo de alunos escreve na lousa, simbolicamente ele se apropria de um espaço tradicional do professor, uma inversão de papéis e o reconhecimento, pelos alunos, da professora jovem. E vocês viram também que essa professora tinha um despojamento no sentido de não esconder a ignorância dela dos alunos? Apesar de ser jovem, demonstrou um despojamento que nós só alcançamos depois de muitos anos de experiência: a humildade do reconhecimento do não saber... No começo da carreira docente você não quer falar que não sabe, que não entende direito o que está ensinando, que está inseguro. Eu passei por apuros, e eu acho que vocês também, no começo de carreira, quando todo mundo começa a fazer bagunça e você não tem condições para exercer aquele famoso manejo da sala de aula com tranquilidade e soberania.

Essas oficinas de cada um colocar uma palavra, o aluno ativo é o que está marcando a diferença entre o ensino tradicional e o ensino moderno. Nós estamos vivendo esse momento de transição. O desafio para nós professores é a invenção de novas estratégias de acordo com esse tempo cibernético, virtual e imagético. No ensino tradicional só o professor fala, o aluno fica escutando e dormindo ou pensando em dar algum sentido para aquele tédio, nem que seja às custas de alguma travessura ou ato indisciplinar.

Para terminar, gostaria de colocar a proposta e convidá-los como nossos observadores privilegiados do Observatório de Violência e Práticas Exemplares da USP/Ribeirão Preto. Todos nós olhando o mesmo fenômeno da violência nas escolas e procurando desenvolver e multiplicar práticas exemplares de prevenção.

***

Maria Lúcia: Muito obrigada, professor Sérgio. Bom, acho que fui muito feliz, quando pensei no nome da Cilene e no nome do Sérgio para que a gente pudesse debater esse filme, como inspiração para nossas reflexões sobre o educador. Na verdade eu não escolhi esse filme, ele surgiu como sugestão, num dia em que estava assistindo com a minha família, como uma oportunidade para que a gente pudesse discutir com mais profissionais essas questões que temos tratado aqui como fundamentais para o desenvolvimento do educador.

Então vou contar a vocês por que eu escolhi este filme, evidentemente do ponto de vista da minha intenção. Digamos que temos bastante conhecimento, de que o Freud vai descobrir o funcionamento da mente humana nas margens desse funcionamento humano não propriamente com a patologia, mas ele vai tomar o sonho como um caminho para a descoberta da mente e vai usar pistas muito simples, muito singelas. Ele começa a tentar descobrir a doença mental e da doença mental ele acaba descobrindo como é que nós todos funcionamos, como todo ser humano funciona. Por exemplo, por um ato falho que a gente comete, isso mostra que existe um inconsciente determinando nossas condutas, nossas intenções. Eu acho que esse filme é mais ou menos isto. Ele não vai tratar didaticamente ou intencionalmente da formação de um educador, ou da profissionalização docente, por isso que eu achei importante a contribuição da Cilene quando disse "eu vou ser dura com aquela professora"... De fato, ela não era uma professora formada. O filme não mostra métodos de formação do educador, formas burocratizadas de formação do educador, como isto se forma etc., mas na minha compreensão, a singeleza da apresentação do filme, eu acho que ele nos provoca... Pegando a fala da Cilene que diz "eu vou ser dura no começo", e depois mostra como aquela pessoinha de treze anos consegue de fato ser uma professora, embora a Cilene aponte a importância da profissionalização. Penso que o filme se torna importante porque aborda o fundamento do ser educador. Aqui nós poderíamos arrolar vários itens.

Para mim, aquela menina de treze anos foi colocada lá para ser professora, e é possível colocar qualquer pessoa para responsabilizar-se pela educação? Mas eu estou preocupada com uma questão, que,

resguardada toda a importância da formação profissional docente, antecede e que também pode vir após a esta questão da formação. É possível constatar que pessoas com formações maravilhosas não conseguem aquilo que essa professora, que não é professora, entre aspas, conseguiu. Eu reduziria tudo isso a uma questão: ela é agarrada ao desejo de saber da criança, e é agarrada ao desejo do conhecimento, ao compromisso de ensinar.

Vejam que ela fica do lado de fora no começo, porque também ela não sabe nem onde tem que ficar, o que é que ela tem que fazer ali. Ela fecha a porta e esse foi um momento que me tocou muito, como uma professora está do lado de fora? Ela não tem lugar? Eu diria que o professor não tem lugar numa escola que transmite informação. Porque para mim o lugar do professor não é o de transmitir apenas ideias e informações. Para mim ela estava no lugar certo, fora, estava lá fora. Mas, veja, ela consegue de um tal jeito uma empatia com as crianças, empatia no sentido mesmo do dicionário. Ela consegue antes de tudo estar apaixonada por aquilo que está fazendo, e não é por causa do dinheiro que ofereceram, não! Se vocês observarem, ela vai gastar todo o seu dinheiro na procura do menino; ela investe o dinheiro que receberia na procura de um menino. Então, ela tem empatia com a criança. Ela pega cada criança e vai usar aquilo que a criança quer saber dentro do mote, que no caso era a viagem, e vai transformar aquilo num conhecimento, ou seja, num entendimento que é gerado com um outro. Essa que é a ideia da etimologia da palavra grega conhecimento. Para que formemos alguém dentro desta perspectiva é preciso que tenhamos isto plantado em nós. Tem a ver com empatia, tem a ver com que o Kodato estava lembrando aqui, que é o compromisso. A ideia de compromisso dessa menina é fundamental para o desenvolvimento e a profissionalização do educador. Para mim a importância do filme reside no tratamento que ele dá àquilo que é essencial, fundamental para nós nos desenvolvermos.

O sofrimento que se transforma em sabedoria também é fundamental. A moça parece superautoritária, mas ela é de uma humildade incrível. Ela se coloca como uma aprendiz e faz lembrar Guimarães Rosa quando diz: “Mestre não é aquele que sempre ensina, mas

aquele que de repente aprende". Então, aprender o quê? Ela está numa relação de empatia com aquelas crianças, de extrema identificação com elas. Apesar de não saber mais do que cantar aquelas duas frases, ela se coloca como uma pessoa que vai extrair daquele sofrimento uma enorme sabedoria! O filme mostra a capacidade de compaixão daquela "professora".

Este é para mim o valor do filme. Por isso eu o escolhi, e não outro que apresentasse uma professora, uma educadora muito bem empregada, ganhando bem, mostrando o que é ser bom educador. Mas eu tomo alguém que não é educador, alguém que é posto lá de repente, mas que vem mostrar para nós a essência da paixão de formar, o que é ter essa paixão e o que é conseguir formar, porque não basta só ter paixão. Por que não basta? Porque a paixão como foi lembrada aqui também pode se tornar doença. Atualmente nós temos observado sua manifestação em muitas síndromes, não só a do pânico, que é a angústia. É um nome bonito, pós-moderno, para uma patologia extremamente conhecida que tem a angústia como sua essência.

Os diretores de escolas, representantes das secretarias de educação e professores sabem disso. Ressalto aqui aquela tese que nós estávamos juntos analisando, sobre uma escola que tem 90 professores, 47 estão de licença médica. Se são doentes de verdade, não sabemos, mas a saúde sem dúvida implica a capacidade para amar e trabalhar.

Então, veja, se nós não conseguimos transformar nosso sofrimento em sabedoria ou, falando em termos do que Freud falou, transformar o limão numa limonada, um recurso é adoecermos, em todos os sentidos. E essas são as doenças do professor, mas tem as dos alunos, que ainda nós vamos tratar bastante, que eu citaria e abordaria apenas duas: o fracasso escolar e a violência escolar. Fracasso traz violência e vice-versa, violência leva a fracasso e tudo isso está junto. Para mim está cada vez mais claro que nós temos que buscar desenvolver a identidade pessoal e profissional. As observações da Cilene sobre a formação profissional docente e o destaque que o Kodato deu à sabedoria e capacidade empática e ao compromisso com o ensino de uma "professora" criativa são para nós de extrema importância sem serem excludentes.

Referências bibliográficas

BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar:* aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

KÄES, R. et. al. *A instituição e as instituições:* estudos psicanalíticos. Tradução de Joaquim Pereira Neto. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

PROUST, M. *Em busca do tempo perdido*. 10. ed. São Paulo: Globo, 1992. 7 v.

RIVIÈRE, P. *O processo grupal*. Tradução de Marco Aurélio Fernandez Velloso. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Filme

NENHUM A MENOS. Direção: Zhang Yimou. Roteiro: Xiangsheng Shi. Intérpretes: Wei Minzhi, Zhang Huike, Tian Zhenda, Gao Enman, Sun Zhimei. Produtoras: Bejing New Picture Distribution, Columbia Pictures, Film Productions Asia, Guangxi Film Studio. Bejing: Columbia Pictures, 1999. 1 DVD (106 min), son., color.

6
Profissionalização docente: a necessária valorização do papel de professor

Cilene R. de Sá Leite Chakur[1]

Posso afirmar que meu trajeto é bastante longo dentro da área da profissionalização docente e, embora eu fique muito tocada – e acho que todos vocês também – com a situação da professora, com o lado bastante afetivo, com a poesia, a beleza do filme *Nenhum a menos* (1999), não posso deixar de falar um pouco da situação dos nossos professores, das condições que encontramos entre os professores e das dificuldades que eles passam para cumprir o seu papel. Aliás, que não é só um. A gente sabe que, na situação atual, nos dias atuais, ao professor têm sido atribuídos cada vez mais papéis, um número cada vez maior de tarefas, a gente sabe disto; e que é difícil cumprir todas a contento.

Bom, tirando alguns elementos do filme, mas me reportando à nossa situação, posso levantar alguns pontos para vocês que eu acho interessantes, ligando, então, com a nossa situação aqui do Brasil.

Muitas vezes tenho dado aulas para licenciaturas, como eu disse para vocês, eu dou aulas de Psicologia da Educação. Então, o pessoal de Letras, de Ciências Sociais, de tantos cursos – já dei aulas para

---

1 Pedagoga, mestre em Educação, doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano, livre-docente aposentada do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, campus de Araraquara.

turmas de Psicologia em Ribeirão Preto, para Química em Araraquara e também para alunos de Enfermagem algumas vezes –, o pessoal vem buscar elementos pedagógicos para dar aula, não é? Eu faço um pequeno levantamento no início da disciplina: por que eles escolheram a licenciatura, por que eles pretendem fazer licenciatura e tal... E fico muito triste, às vezes, mas isso, graças a Deus, é no início, porque no final do curso fica ótima a coisa. Eles dizem que é assim como uma formação que eles têm a mais e que, se por acaso eles forem dar aula, isso é exigido. As matérias pedagógicas são exigidas, então, "eu já fiz, eu já estou apto a dar aula". E a gente vê que a noção que os alunos têm quando entram... principalmente nas licenciaturas com que eu tenho tido contato, os alunos veem a educação um pouco como *bico*. E não são só os alunos. Então, eu fiquei pensando, ligando isso aí com a situação da professora do filme... A gente pode dar mil desculpas para perdoar as condições. Uma situação daquelas, de extrema penúria, não tinha ninguém que pudesse dar aulas para as crianças, então, foi uma quase criança ainda para assumir o papel de professor. Mas, como era "só por um mês" – a gente escutou isso, não é? "Mas é só por um mês!" –, então é como um *bico*, eu lembrei dessa situação que eu encontro também nas turmas de licenciatura. Parece que a professora, parece, não, com certeza a professora não assumiu o seu papel de profissional. Não sei se até o fim, mas boa parte do filme ela não assumiu o seu papel, não é isso?

Bom, esse é um dos pontos que eu queria levantar, porque a gente vê que, por alguns programas, inclusive do governo, parece que qualquer um pode dar aula. Então, é muito triste. A minha luta, durante tantos anos, é em defesa da profissão do professor, do professor como um profissional do ensino e não como aquele que quebra galho, que faz bico dentro da educação ou algo assim, então eu fiz esse "transplante".

Outro ponto que me chamou a atenção foi quando o professor mesmo da classe foi ensinar à nova substituta o que ela teria que fazer. O que ela sabia fazer? Ela sabia cantar. Aqui temos novamente a questão da profissionalização docente, bastante discutida e estudada ultimamente (Chakur, 2000; Esteve, 1995; Gimeno Sacristán, 1995; Imbernón, 1994; Nóvoa, 1992, 1995).

Vejam os trabalhos voluntários que são feitos atualmente nas escolas. Basta você ter alguma coisa a oferecer que você é professor. Isto não pode ser aceito tão facilmente como está sendo! No meu entender, o professor é muito mais do que está por trás desse voluntarismo que está sendo solicitado nas escolas atualmente, não só nas escolas como em emissoras de televisão, com essa chamada da TV Globo etc. Acho que não é bem por aí, mas me chamou a atenção a forma como o professor da classe tentou "formar" uma adolescente para ser a professora que o substituiria em sua ausência. Simplesmente: "Você fica aí, você sabe cantar, então você tem que aprender mais uma música pelo menos e você vai simplesmente fazer a cópia na lousa e os alunos também vão fazer cópia". Foi a instrução que o professor deu para "formar" a substituta. Eu achei isso uma barbaridade... Claro que pode existir aqui no Brasil, a gente vê pela situação de penúria existente em algumas regiões, com certeza a gente pode encontrar aqui também.

Agora, os alunos estavam totalmente no seu papel, o papel dos alunos era aquele, chamar a professora para dizer: "Olha, vem dar um jeito em fulano", perguntar a ela. E ela simplesmente ficava do lado de fora e os alunos do lado de dentro da sala de aula. Como ela poderia fazer alguma troca com os alunos com esse muro que era a porta fechada entre eles? Isso pesa um pouco também no papel do professor. Ela realmente não assume o papel em boa parte do filme. Quando ela quer se dirigir à classe, apela para a autoridade do professor da classe, "Ah! O professor tal vai voltar", "Olha, isso aqui não pode, porque o professor, o que será que ele vai dizer, se vocês fizerem isso, se ele encontrar isso assim, assim?".

Essa conduta é o que a gente chama de *heteronomia* dentro do trabalho do professor (Chakur, 2001). Ele sempre fica dependendo de outra pessoa, ou da instituição, ou de um órgão, ou de uma autoridade; no caso, a dependência seria com relação ao professor da classe, ao regente da classe.

E eu fiquei analisando também a atuação, que achei incrível, da professora, essa, sim, pedagogicamente correta, bastante adequada. Foi quando ela percebeu que tinha um motivo para incentivar os

alunos, a classe, de algum modo. E começou realmente uma aula, que é a aula de Matemática. E uma aula de Matemática em que ela conseguiu envolver toda a classe, partindo de uma necessidade real, que era de viajar, angariar dinheiro e tal para viajar, para procurar o garotinho que tinha abandonado a escola. Nesse momento a gente vê a professora atuando como professora, com toda a troca, levantando o que o aluno sabia, corrigindo às vezes e tal, mas eu achei aí a parte mais bonita para a minha profissão. A mais bonita do filme, quando ela realmente consegue assumir o papel de professora.

Depois fiquei extrapolando um pouco. O que é necessário para a gente ser professor? Acho que a professora Maria Lúcia de Oliveira já falou para vocês que eu tenho alguma coisa escrita sobre o tema da profissionalização do professor; eu fiz uma pesquisa três anos atrás, sobre o desenvolvimento profissional docente (Chakur, 2001), e o que a gente está chamando de *profissionalidade do professor* é o aspecto realmente profissional, quando o professor se assume como um profissional do ensino. Então, a gente se forma e, de repente, como que num passe de mágica a gente é professor? Eu acho que não! Apenas a formatura é que nos delega este papel que assumimos tranquilamente? Eu tenho a impressão de que precisa de um bom tempo ainda para a gente assumir esse papel. Às vezes é mais rápido, às vezes, não! Isso depende não só da vontade, como também das condições objetivas que a gente tenha para exercer o papel. Porque eu já vi coisas incríveis que acontecem em sala de aula, já trabalhei muito com professores – vejo alguns deles aqui também, fico muito feliz de ver que eles estão prosseguindo na luta para a obtenção de conhecimentos, de experiência, de trocas de ideias. Fiquei muito feliz de ver vocês aqui.

Pois bem, eu estava dizendo que já tive experiência com professores que queriam de qualquer modo fazer alguma coisa diferente, queriam investir mais na profissão, queriam melhorar, se aperfeiçoar, crescer profissionalmente. E podíamos ver isto concretamente, víamos acontecendo, professor planejando... Eu participei de alguns projetos junto com professores, então pude observar isso. Só que, no momento em que se colocava em prática aquilo que tinha sido pla-

nejado, na escola o diretor não deixava: "Aqui não pode ser". Então, é por isso que eu estou dizendo que a vontade, o esforço apenas não levam a pessoa a ser professor, é preciso também algumas condições objetivas, institucionais, de recursos estruturais etc., da escola.

Mas vou dar uma ideia dos tipos de estudos que eu tenho feito, que venho fazendo (Chakur, 1995a, 1996, 2000, 2001). Não acho que o papel do professor é só dar aula, que para ser professor é só saber dar aula. Claro que é necessário dominar o conteúdo, é necessário. Mas há muito mais coisas que atualmente são exigidas do professor e que realmente eu acho que fazem parte do seu papel. Em outra ocasião (Chakur, 2000), já arrolei algumas condutas, atitudes e habilidades que me parecem centrais ao papel do professor:

– Os professores têm que ter algumas habilidades que podemos chamar de *técnico-pedagógicas*, por exemplo, saber quais são os objetivos que ele pode colocar para suas aulas, para sua disciplina, para a série com que está lidando, como vai avaliar. Então, são estas habilidades que todo professor precisa ter.
– Outro traço é a competência em habilidades *psicopedagógicas*, no sentido de que ele tem que conhecer um pouco o perfil daqueles alunos com quem vai lidar: são crianças de que idade? São adolescentes? Então, ele tem que saber interagir com gerações que não são a dele.
– *Responsabilidade social* é outra coisa, ele tem que saber que está cuidando da cidadania das novas gerações, não é isso? Não é apenas o dar aula, como eu falei, nem ensinar um certo conteúdo.
– *O compromisso político*; eu tenho a impressão de que o principal é defender uma mudança social, as transformações sociais que levem a superar as nossas desigualdades.
– Outro elemento do papel do professor seria o *engajamento na rotina institucional;* acho que o professor tem que saber que deve preencher uma papeleta, tem que saber dos horários, das normas da escola, que, inclusive, existem as normas gerais para qualquer escola, mas há escolas que têm suas normas próprias;

então, ele tem que aprender a lidar com elas, não é? Para poder justamente fazer o controle com seus alunos.

– E *investimento na própria formação*, que eu acho fundamental, e é o que vocês estão fazendo. O professor precisa crescer, não pode parar no tempo, porque a escola não para no tempo. Vocês veem que de vez em quando baixa um pacote e a gente tem que acompanhar um pouco, o mínimo que seja, mesmo que a gente não concorde. Às vezes a gente faz coisa com que não concorda.

Outro aspecto que eu notei, além desses da profissionalidade do professor, é que essa profissionalidade não é estática, ela se desenvolve, ela segue um processo que obedece a certos níveis, níveis hierárquicos, e níveis hierárquicos em que não há volta. O professor melhora, ele não volta para pior depois, melhora num ponto, ele não volta a pior depois, naquele ponto. Desse modo, não é questão de tudo ou nada ser professor, eu tenho essa impressão pelos estudos que tenho feito. Existem, então, *níveis de profissionalidade* (Chakur, 1995b, 2001).

Observei, também, nessas pesquisas, que não basta querer mudança: "Eu quero mudar para melhor" não basta! Há professores que não querem mudar, acham que está tudo bem, que tem dado certo até agora. Às vezes até está dando certo mesmo, mas às vezes o professor não quer enxergar o fracasso, tem essa também. No entanto, mesmo aqueles que enxergam e que querem mudar para melhor, querem crescer, querem lidar melhor com o seu conteúdo, com a sua classe, com a sua profissão, às vezes não têm repertório mesmo, eles não sabem como conseguir mudança. Por isso considero fundamental o que vocês estão fazendo aqui hoje: tem que correr atrás, tem que conseguir instrumentos intelectuais. Penso que as teorias são fundamentais e sei que professor torce o nariz para a teoria. Mas acredito que elas são fundamentais – teorias educacionais, pedagógicas, psicológicas –, porque, a partir da teoria, a gente pode enxergar as questões de ensino, o lado dos alunos, enfim, o que aparece em sala de aula a gente pode enxergar melhor. Então, as palestras, os cursos são sempre bem-vindos.

Outra coisa que eu observei... Estou falando da identidade profissional do professor, o *ser professor*. Ser professor a gente também não consegue sozinho. Uma identidade profissional, como bem diz Nóvoa (1991, 1994, 1995), é sempre uma conquista coletiva. O professor tem que lidar com as suas próprias atribuições também de um modo coletivo, e vocês veem, quando vocês conversam uns com os outros, parece que existe um certo alívio: "Eu encontro no meu colega os mesmos problemas que eu tenho enfrentado". Como é bom quando podemos socializar os nossos problemas e nossas alegrias também: "Puxa, eu dei uma aula espetacular, hoje estou me sentindo tão feliz!", então o outro diz: "Ah! Como é que foi? O que você fez? Conta pra mim!". A gente aprende um pouco com isso também, com essa troca. Assim, a identidade profissional não é só de âmbito individual, mas diz respeito ao coletivo docente. E a cooperação entre os professores é sempre bem-vinda dentro da escola.

E, talvez, a última coisa que eu vá conversar com vocês – já eu estou me alongando muito –, é que... vocês sabem que a nossa profissão não é valorizada. Tanto não é que, voltando ao filme... tanto não é que basta uma criança, uma adolescente de 13 anos, para tomar conta das outras crianças que a educação está assegurada. Não queria ser tão dura assim com o filme, mas, enfim! É lindíssimo, é belíssimo, mas, para a minha leitura, foi isso que achei provocativo: a falta de valorização em todos os âmbitos do trabalho do professor. Isso aí é uma tristeza, não é só culpa nossa, mas é um pouco. Isso é histórico, a gente sabe disso. Antigamente, professor era o intelectual supervalorizado, que era chamado para os grandes saraus de antigamente, convidado sempre de honra nas reuniões, inclusive de governo, da comunidade, ele tinha uma posição de honra. Atualmente, meu Deus, às vezes alguém pergunta "O que você faz?", e aí a gente fala bem baixinho "Eu sou professor", com medo de falar que é professor e o outro pensar "Nossa, podia ser algo mais que isso!". É mais ou menos por aí, não é?

Mas penso que um pouco da culpa cabe realmente a nós mesmos, porque nós nos deixamos explorar. Já escutei de professores, por exemplo, professor de Matemática falando para mim: "Faltou professor de Geografia eu fui dar aula, porque não tinha ninguém".

Quer dizer, é "quebra-galho". Então, eu acho que as coisas precisam mudar e, para mudar, para a revalorização do nosso papel, da nossa profissão, isso depende em grande parte de nós mesmos. De nos recusarmos a aceitar atribuições que nos são dadas, certas tarefas. Eu só vou dar um pequeno exemplo para vocês: numa escola em que trabalhei com um projeto de pesquisa e intervenção (Marin, 2000), os professores vinham mais cedo para dar aula, porque eles é que tinham que limpar a classe. Eles tinham vergonha, é claro, porque isso não é papel deles, então tinham um pouco de vergonha. Arrumavam uns dois, três alunos para ajudar. Faz de conta que são os alunos que estão fazendo. E os alunos ajudavam a limpar a classe, varriam, passavam pano, limpavam a lousa, faziam tudo, juntamente com o professor. Perguntei a um deles "Por que você faz isso?" e ouvi "Porque não tem ninguém que faça!". Penso que, se ficarmos cobrindo a atribuição do outro, realmente a escola se acomoda e não faz mais nada. Acomoda-se e vamos continuar fazendo o papel do outro. E a mudança nessa valorização, acredito que depende de nós. Vocês estão fazendo uma parte, contribuindo para essa valorização, com esse interesse, essa preocupação, com o enriquecimento da formação de vocês, que eu acho fundamental. Então, dou aqui os parabéns para a professora Maria Lúcia de Oliveira, por estar contando com um número tão grande de interessados. Acho que ainda existe esperança na Educação. É só. Obrigada.

Referências bibliográficas

CHAKUR, C. R. de S. L. *Desenvolvimento profissional docente:* contribuições de uma leitura piagetiana. Araraquara: JM Editora, 2001.

______. (Des)Profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais. In: LEITE, C. D. P.; OLIVEIRA, M. B. de; SALLES, L. M. F. *Educação, Psicologia e contemporaneidade*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000. p.71-89.

______. Prática docente: construindo o processo. In: BICUDO, M. A. V.; BERNARDO, M. V. C. (Org.). *Núcleos de Ensino:* um projeto de educação continuada. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996. p.103-119.

______. Trabalho docente nas séries finais do 1º grau: um exemplo de construção coletiva da profissionalidade. *Doxa – Revista Paulista de Psicologia e Educação*, Araraquara, v.1, n.1, p.115-128, 1995a.

______. Níveis de construção da profissionalidade docente: um exemplo com professores de 5ª a 8ª séries. *Cadernos CEDES*, Campinas, n.36, p.77-93, 1995b.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.93-124.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.63-92.

IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*: hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó, 1994.

MARIN, A. J. (Coord.). *Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola*. Araraquara, 2000. Relatório de Pesquisa. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras/FAPESP.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor.* 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.13-34.

______. Les enseignants: à la recherche de leur profession. *European Journal of Teacher Education*, Abingdon, v.17, n.1/2, p.35-43, 1994.

______. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.13-33.

______. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, p.109-39, 1991.

Filme

NENHUM A MENOS. Direção:Zhang Yimou. Roteiro: Xiangsheng Shi. Intérpretes: Wei Minzhi, Zhang Huike, Tian Zhenda, Gao Enman, Sun Zhimei. Produtoras: Bejing New Picture Distribution, Columbia Pictures, Film Productions Asia, Guangxi Film Studio. Bejing: Columbia Pictures, 1999. 1 DVD (106 min), son., color.

7
Princípios para o uso de jogos na intervenção psicopedagógica: um estudo realizado com crianças do Segundo ano do Ensino Fundamental (1ª fase do Ciclo Básico)

Ricardo Leite Camargo[1]

Desde meu ingresso no magistério, isso há 25 anos, tenho tido a oportunidade de ter contato com metodologias diversificadas, dentre elas as que incluem o uso do jogo.

Nessa mesma ocasião comecei a atender crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem, embora dispusessem de todos os recursos que, combinados, "teoricamente" garantiriam o aprendizado dos conteúdos escolares. Essas crianças estavam regularmente matriculadas, frequentavam a escola com assiduidade, dispunham de bens culturais como jornais e revistas, conviviam cotidianamente com pais e familiares letrados e cultos, recebendo todo tipo de incentivo para estudar, inclusive dispondo de aulas particulares. Essas crianças, bastante devotadas ao estudo – e não coagidas a isso –, apresentavam dificuldades em entender e aprender os conteúdos que a escola básica lhes apresentava.

Ressalta-se ainda que a organização pedagógica dessas escolas distinguia-se das demais por ter um firme compromisso com o pro-

---

1 Pedagogo, mestre e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente da Universidade de São Paulo.

cesso de ensino. Isto pôde ser observado já nos primeiros contatos com a direção, com os professores e com o esmero destes na organização da ação pedagógica (desde a organização dos planejamentos, dos materiais de apoio etc.).

Não obstante esta riqueza de elementos que se juntavam para propiciar condições ideais de aprendizagem, algumas crianças, embora não apresentassem nenhum comprometimento orgânico ou patologia, pareciam impermeáveis a todo esforço e empenho pessoal e dos que se ocupavam de sua educação.

Nesse contexto de formação (ainda cursando o magistério) e de primeiro contato com atividades docentes através dos estágios é que empreendi esforços em conhecer trabalhos, atividades e metodologias que pudessem responder ao não aprender dessas crianças.

Como já mencionado, um dos elementos da metodologia que se propunha para esses casos era o jogo.

A partir de então passei, com grande entusiasmo, a buscar comprar, confeccionar e garantir a presença de um número representativo de jogos para cada conteúdo trabalhado com os alunos (os quais passei a atender individualmente – aulas particulares).

Nos atendimentos, eu reapresentava os conteúdos que os professores já haviam ministrado na sala de aula e tentava garantir a atenção do aluno, já que se tratava de um atendimento individual e com elementos de interesse da criança – jogos.

Para minha surpresa, mesmo com uma metodologia diferenciada e atendendo essas crianças individualmente, elas não indicavam nenhum avanço nos conteúdos apresentados pelos professores e reapresentados por mim.

Ao recordar-me desses episódios lembro-me de que a imagem que figurava na minha mente era a de alguém que, embora reapresentasse o mesmo filme, aos mesmos espectadores, estes permaneciam "vendados" e estavam assim impossibilitados de "ver" o que lhes mostrava.

Frente ao fracasso das diferentes tentativas, passamos então a buscar compreender por que algumas crianças que não apresentam

"necessidades especiais" e que possuem todos os recursos externos para aprender, e que desejam honestamente aprender e para isso se empenham, não dominam conteúdos básicos como as 4 operações matemáticas apresentadas nas séries iniciais.

No caso das crianças que atendia, embora gostassem dos jogos e das aulas particulares, e se esforçassem para "acompanhar" o meu raciocínio, não conseguiam "desvendar" os segredos dos jogos. Não conseguiam sequer explicar o porquê dos resultados. Desde então concluí que mesmo com o uso dos jogos as crianças às vezes chegavam a resultados por meio de técnicas que elas haviam memorizado, mas que não lhes faziam sentido.

Já havia observado que ao realizar operações matemáticas algumas crianças utilizavam alguma técnica de contagem para chegar ao resultado, mas esta técnica que elas haviam aprendido de alguém (geralmente do professor) não lhes fazia sentido, tanto o é que, ao tentar resolver um determinado problema, as crianças buscavam com a professora (em sala) ou comigo (no momento das aulas particulares) saber que tipo de operação deveriam usar no problema – se "de mais", "de menos" etc.

Não demorou muito para que percebesse que o jogo também havia ganhado o estatuto de técnica para resultados e não de desafio. Na verdade, o mesmo recurso utilizado pela criança para chegar às respostas das operações apresentadas pelos professores era observado no uso do jogo.

A diferença, portanto, consistia somente no material que se diferenciava (o do professor era composto de papéis para escrever e realizar as lições, e o meu era um "arsenal" de jogos).

Foi só a partir da compreensão de dois conceitos básicos que pude perceber que o material em si não necessariamente pode favorecer uma atividade intelectual diferenciada e necessária a esses alunos.

Quando utilizava os jogos e ensinava "truques" para se chegar aos resultados eu estava na verdade utilizando aquilo que Piaget chama de "verbalismo da imagem". Em que consiste o verbalismo da imagem? Consiste no uso de materiais (os mais diversos) que

dão ao educador a falsa ideia de que o material assegura a atividade mental da criança. Entretanto, tanto o verbalismo oral como "o da imagem" se caracterizam por priorizar o raciocínio do professor e a tentativa de demonstrar este raciocínio para o aluno. Assim sendo, a atividade central de reflexão fica por conta do docente, cabendo ao aluno "capturar" o pensamento alheio.

Longe de imaginarmos que o raciocínio não pode ser socializado, o que Piaget considera e nós observamos ao atender essas crianças é que, mesmo diante da apresentação de um raciocínio, podemos "fomentar/favorecer" a atividade reflexiva do aluno ou podemos simplesmente indicar os passos utilizados para o resultado sem que isto mobilize o pensamento dos alunos.

Tentando traduzir esta ideia, podemos imaginar a letra de uma música cantada em um idioma que desconhecemos. Podemos memorizar as palavras, inserir a melodia, cantá-la, e nem por isso podemos discorrer com entendimento sobre a sua ideia central. Cantar em um idioma absolutamente desconhecido (ainda que o façamos com desenvoltura) e apresentar um resultado a partir de uma técnica que não entendemos guardam semelhanças bastante próximas.

A partir de então pensamos que o jogo em si não pode assegurar a atividade mental, como tampouco podem os outros materiais e técnicas mais tradicionais favorecer o pensamento.

Considerando este princípio, temos nos dedicado ao estudo das crianças que não aprendem e ao espaço do jogo na intervenção com estas crianças e temos visto que alguns princípios, como os do método clínico utilizado por Piaget para avaliar o pensamento da criança, oferecem boas dicas sobre o como jogar com a criança.

Imaginemos que uma criança apresenta dificuldades em classificar, ou, melhor dizendo, não apresenta a "noção operatória de classificação". Se eu trabalhar com esta criança a partir de um ensino de classificações, eu poderei frustrar o objetivo de que esta passe a fazer classificações lógicas.

Por que o termo "ensino" não se mostra adequado para esta intervenção pedagógica? De modo geral entendemos o termo en-

sino como uma atividade caracterizada pela transmissão de um conteúdo (uma informação, uma explicação, uma justificativa etc.). Enfim, o termo ensino vem em geral carregado da ideia de que algo externo ao aluno será apresentado e este irá se apropriar daquela informação.

Ao tratarmos da lógica, consideramos que o caminho não é este e que, embora o meio participe das construções lógicas, estas não podem ser transmitidas do mesmo modo que transmitimos uma informação ou conteúdo convencional.

Dito de outro modo, há conteúdos em que a transmissão é o elemento-chave para o acesso ao saber, já em se tratando da lógica, esta obedece a uma outra "lei" a qual Piaget chamou de "coordenação das ações" ou "abstração reflexiva".[2]

Já no início da década de 80, Constance Kamii, apresentava com o rigor de dados empíricos como o ensino da matemática nos moldes tradicionais de transmissão de informação são incompatíveis com a construção real das relações lógicas construídas pelas crianças e como a organização do ensino da matemática estava vinculada ao "verbalismo da imagem" e distante da sua real fonte de conhecimento – as abstrações reflexivas.

Embora essas descobertas, tanto da pesquisadora Constance Kamii como as que tive a partir do atendimento a essas crianças, tenham ocorrido há muito tempo, continuo observando que os procedimentos de ensino dos diferentes conteúdos e da matemática em particular obedecem aos mesmos pressupostos com que tive contato no início dos meus estudos no magistério (1983). Durante todos esses anos tenho visto sistematicamente o esforço do professor em "fazer entrar na cabeça do aluno" algo que não entra, mesmo porque a fonte não é externa ao aluno, mas está na possibilidade de este realizar coordenações mentais.

---

2 Embora a rigor as coordenações das ações não se confundam com a abstração reflexiva, entendemos que a separação de ambas ocorre somente para efeito de estudo, sendo que em seu funcionamento são indissociáveis.

Isto posto, retomamos a consideração apresentada: o uso do jogo pode obedecer ao mesmo verbalismo de outros materiais ditos como mais "tradicionais"!

Surge então a questão: como utilizar o jogo para se evitar o verbalismo sutilmente escondido na imagem? Em nosso entender, 5 princípios básicos, os quais se assentam sobre o referencial piagetiano,[3] podem fornecer orientações importantes para a intervenção pedagógica ou psicopedagógica:

1. A ação pedagógica deve favorecer a presença de abstrações reflexivas.
2. A ação pedagógica deve partir das construções já realizadas pelo sujeito.
3. A ação pedagógica deve promover situações de conflito cognitivo.
4. A ação pedagógica deve promover a construção da autonomia.
5. A ação pedagógica deve promover a interação social.

Foi a partir destes 5 princípios básicos da intervenção via jogos que organizamos nosso estudo com uma turma de 28 alunos da 1ª série de uma escola estadual. Os resultados foram bastante positivos, mas, por ora, gostaríamos de nos deter na apresentação dos princípios que nos orientaram.

Consideramos ainda que seria mais proveitoso ao leitor manter os excertos que indicam diferentes momentos da intervenção e que, segundo nosso juízo, tornam mais claro como os princípios se traduzem em ações efetivas de intervenção, fazendo que o jogo não se configure como um "verbalismo da imagem", mas, antes, possa suscitar reflexões genuínas.

Passamos assim à apresentação dos princípios e do "diálogo" destes com a realidade escolar.

---

3 Ressalta-se que estes princípios estão voltados prioritariamente ao funcionamento cognitivo, por se considerar que o conhecimento do funcionamento é mais eficaz para a intervenção pedagógica que a caracterização minuciosa das estruturas do pensamento.

A ação pedagógica deve favorecer a presença de abstrações reflexivas[4]

A ação pedagógica, ao favorecer o estabelecimento de relações, está propiciando uma situação fértil à presença de abstrações reflexivas e consequentemente à construção das estruturas do pensamento e do conhecimento lógico-matemático.

Segundo Kamii e Declark (1986), o conhecimento pode ser classificado em três categorias: conhecimento físico, conhecimento social e conhecimento lógico-matemático.

O *conhecimento físico* é o conhecimento dos objetos ou eventos em seus aspectos externos. Desse modo, a cor de uma ficha, seu peso e sua queda (ao ser lançada ao ar) são exemplos do conhecimento físico. Nesta categoria encontram-se todos os observáveis do objeto.

A fonte deste conhecimento, portanto, é *parcialmente* externa ao sujeito e localizada no meio. É este que oferece informações sobre o objeto, suas propriedades e funcionamento.[5]

Quanto ao *conhecimento social*, este caracteriza-se por ser arbitrário e convencional e, portanto, variável de uma cultura a outra. Neste caso, as pessoas, como representantes da cultura, são fontes essenciais para sua construção. Temos como exemplo de conhecimento social o nome das capitais dos países, as datas comemorativas, os vocábulos utilizados para designar os mesmos objetos em diferentes línguas etc.

No *conhecimento lógico-matemático*, são as relações criadas pelo sujeito que respondem por sua construção. Desse modo, a fonte deste conhecimento está deslocada do meio (como ocorria no conhecimento

4 Piaget, ao tratar dos diferentes tipos de abstração, o faz a partir de quatro categorias: abstração empírica, pseudoempírica, reflexiva e refletida. Já neste trabalho, o pesquisador ateve-se a duas categorias: a empírica (centrada nos observáveis do objeto ou da ação) e a reflexiva (incluindo a pseudoempírica – centrada nas relações construídas pelo sujeito e não "apenas" retirada dos observáveis).

5 Segundo Piaget, todo conhecimento (incluindo o físico e o social) pressupõe a atividade do sujeito, sendo, portanto, sua fonte só *parcialmente* externa ao sujeito.

físico e social) para centrar-se no sujeito e em sua possibilidade de coordenação mental.

A evidência da fonte deste conhecimento está no fato de que as coordenações criadas sobre um mesmo objeto podem ser diferentes e até aparentemente opostas, dependendo das relações pensadas pelos sujeitos. Exemplificando: dois blocos podem ser considerados iguais (por um sujeito que, ao considerar a cor, afirma que "as peças são iguais, são vermelhas") ou diferentes (por outro sujeito que, ao centrar-se na forma, afirma: "são diferentes, pois um é quadrado e o outro é círculo").

Assim, o conhecimento lógico-matemático, e aqui se encontram também as estruturas lógicas do pensamento, só é construído por relações criadas pelo sujeito, não sendo fruto de uma transmissão do meio.

Em síntese, embora todo conhecimento pressuponha atividade do sujeito, no conhecimento lógico-matemático o que se destaca são as deduções às quais o sujeito chega a partir das coordenações de suas ações sobre os observáveis dos objetos ou dos eventos.

Para Kamii e Declark (1986), estes tipos de conhecimento, como visto, possuem fontes específicas e são frutos de abstrações também específicas: tanto o conhecimento físico como o social têm sua fonte parcialmente externa ao sujeito, sendo sua construção possível graças à *abstração empírica*; o conhecimento lógico-matemático tem sua fonte nas relações criadas pelo sujeito, decorrentes da *abstração reflexiva*.[6]

Quanto à abstração empírica, Piaget et al. (1995, p.274) afirma: "A abstração empírica tira suas informações dos objetos como tais ou das ações do sujeito em suas características materiais, portanto, de modo geral, dos observáveis [...]".

---

6 Não obstante as suas especificidades, estes tipos de conhecimento não são autoexcludentes, mas podem intervir juntamente na construção ou demonstração de um conhecimento qualquer. Assim, ao afirmar, por abstração empírica, que um bloco "é vermelho" o sujeito está evidenciando não só a presença do conhecimento físico (ao centrar-se em uma das propriedades do objeto), mas também do conhecimento social (ao valer-se de uma nomenclatura adquirida e admitida socialmente).

Enquanto na abstração empírica a atividade do sujeito consiste em centrar-se em uma propriedade do objeto "desprezando" as demais, a abstração reflexiva pressupõe o estabelecimento de relações ou coordenações.

Nesse caso, por exemplo, a criança pode afirmar que dois blocos são diferentes "*pois um é mais largo e o outro mais fino*". Aqui, tem-se não apenas a evidência de que o sujeito atentou para a característica do objeto (por abstração empírica), mas estabeleceu uma relação (por abstração reflexiva) valendo-se dos observáveis do objeto.

Portanto, como já mencionado, a abstração reflexiva é caracterizada por emergir de relações construídas pelo sujeito. Nas palavras de Piaget et al. (1995, p.274) "[...] esta é retirada, não dos objetos, mas das coordenações de ações (ou de operações), portanto, das atividades do sujeito".

Quanto à relevância da abstração reflexiva na teoria piagetiana, Maurice-Naville e Montangero (1998, p.95) afirmam:

> No conjunto, o conceito de abstração reflexionante é um dos conceitos mais originais que se encontra em Piaget. Ele permite ao leitor reconhecer a importância da experiência, combatendo a posição empirista: a atividade do sujeito e, no caso da abstração pseudoempírica, sua interação com os objetos são os elementos indispensáveis aos progressos cognitivos. Contudo, o que é tirado desse tipo de experiência não consiste em informações fornecidas pela realidade. Trata-se de modos de estruturação que o próprio sujeito colocou na realidade. O conceito de abstração reflexionante permite, além disso, mostrar a continuidade que sustenta a formação de conhecimentos, mesmo por ocasião da aparição de formas realmente novas. De outro lado, ele dá conta dos progressos incessantes da ciência, que se podem produzir também na ausência da experimentação.

Assim sendo, considerando a importância deste tipo específico de abstração, buscou-se nos diferentes momentos de atividades ou jogos que a criança colocasse em relação todo tipo de informação (vindo quer das características dos objetos, quer das ações).

Nesse sentido, buscou-se também favorecer as experiências com as abstrações empíricas, considerando que estas forneceriam aos sujeitos elementos que poderiam ser relacionados por abstração reflexiva.

Desse modo, algumas intervenções eram encaminhadas no sentido de que a criança pudesse caracterizar os objetos e eventos (por abstração empírica), contando-se que isso colocaria a sua disposição recursos para a construção de abstrações reflexivas. Portanto, seguiu-se este princípio que pareceu fundamental: para relacionar os objetos ou eventos a partir de suas características, é necessário que o sujeito o conheça, ou, dito de outro modo, o sujeito só poderá criar relações (por abstrações reflexivas) entre elementos que lhe são, de algum modo, familiares.

Assim, em vários momentos o pesquisador solicitou à criança que falasse sobre as características dos objetos utilizados nos jogos e nas atividades, a saber: como eram, para que serviam, como poderiam ser usados, do que eram feitos etc.

Segue-se um momento da intervenção no qual se priorizou o reconhecimento, por abstração predominantemente empírica, das características dos objetos.

> Sentadas em roda, as crianças brincavam, manipulando blocos de madeira. Nesse momento foi sugerido que cada uma escolhesse um bloco, mas que não o pegasse. A criança deveria descrever ao amigo como era o bloco escolhido a fim de que este pudesse pegá-lo e entregar-lhe.

> Pesquisador: "Vamos fazer uma brincadeira diferente? Cada um deverá escolher um bloco, mas, ao invés de pegá-lo, deverá falar para o amigo como é este bloco para que ele possa pegá-lo e lhe entregar."
>
> MAG: "Eu quero o bloco vermelho e quadrado..."
>
> Uma criança pega o quadrado vermelho, pequeno e grosso.
>
> MAG: "Ah, não é esse... não é esse que eu quero, é aquele outro" (*aponta com o dedo para uma peça distante*).
>
> ELV: "Ué, você falou vermelho e quadrado!"
>
> MAG: "Mas é aquele outro, grande e fininho."

Assim, uma vez assegurado, mediante a abstração empírica, o conhecimento das características dos objetos, a presença de abstrações reflexivas era favorecida.[7]

Assim sendo, após esse momento, solicitava-se às crianças que juntassem os que eram iguais nas bandejas disponíveis (dispuseram-se para isso quantidades diferentes de bandejas ou folhas sobre as quais as peças deveriam ser agrupadas: 4, 2, 8, 12 e 24 folhas ou bandejas).

Nesses casos, ao criarem as coleções, solicitava-se às crianças que explicassem como haviam feito (buscando-se propiciar a tomada de consciência): por que aquelas peças estavam juntas? Em que elas eram iguais? Em que elas eram diferentes? Etc.

O estabelecimento de relações também esteve presente nas atividades de seriação e conservação.

Nas atividades de *seriação*, solicitava-se às crianças que comparassem 3 ou mais elementos que se distinguiam apenas por um atributo (tamanho, espessura ou outra característica graduada entre os elementos).

Assim, pedia-se à criança que falasse como aquela peça (por exemplo, cavalinho de madeira) era perto de outras (dois outros cavalinhos diferentes apenas no tamanho: um menor e outro maior).

Nesse caso fica evidente a necessidade de a criança proceder por abstração reflexiva estabelecendo relações entre os observáveis. Isso se evidenciou, pois tal informação não se encontra nos objetos, haja vista o fato de que, embora de posse dos mesmos materiais e observáveis, as crianças não conseguiam, no início da intervenção, admitir que um mesmo elemento poderia ser menor e maior ao mesmo tempo.

---

7 Considera-se neste caso a presença não de abstrações empíricas, mas também pseudoempíricas, uma vez que as características "grande" e "fino" envolvem igualmente o estabelecimento de relações, distanciando-se da abstração empírica. Destaca-se, entretanto, que esta pode não ser uma relação no sentido estrito por aproximar-se de uma constatação perceptual, como nos casos dos números perceptivos.

As relações também foram buscadas após as crianças organizarem os materiais em séries. Neste caso, a atividade desenvolvida por NAJ (mês 5) evidenciou que o estabelecimento de relações práticas antecede à compreensão, uma vez que a criança demonstrou conseguir realizar a "seriação prática" ao arrumar corretamente os copos, embora não indicasse, em sua fala, possuir a "seriação operatória".

> Pediu-se a NAJ que arrumasse um conjunto de copinhos que variavam no tamanho. Frente a esta proposta, a criança construiu uma torre, observando a construção do maior ao menor.
>
> Pesquisador: "NAJ, como você arrumou esse conjunto de copinhos?"
>
> NAJ: "Eu fui colocando copo com copo."
>
> P: "Mas você fez uma torre, não foi? Por que você colocou esse aqui (*o menor*)?"
>
> NAJ: "Porque ele é pequeno."
>
> P: "E por que você colocou esse aqui (*o maior*)?"
>
> NAJ: "Porque é grande."
>
> P: "Você pode trocar esse (*penúltimo*) com esse (*o último*)?"
>
> NAJ: "Não, porque esse (*o penúltimo*) é pequeno, mas não vai dar certo."
>
> P: "Explica melhor."
>
> A criança repete as explicações já dadas.

Não só nas atividades de classificação e seriação foi possível que a criança colocasse os objetos e eventos em relação, mas também nas atividades de *conservação* buscou-se que as crianças atentassem para as possíveis transformações espaciais e relacionassem estas com o aumento ou não da quantidade de elementos.

Assim, uma das atividades desenvolvidas consistiu em solicitar às crianças que avaliassem se haveria garagens para todos os carrinhos que, uma vez deixando suas respectivas garagens, se encontravam espalhados ou aglomerados em um local do "gramado".

Segue-se um exemplo deste momento de intervenção realizada em:

O pesquisador apresentou às crianças uma maquete contendo um prédio (uma caixa revestida de papel) disposto sobre um gramado (folha de papel-cartão verde), garagens e miniaturas de carrinhos. Após se certificarem de que a quantidade de carrinhos e garagens era a mesma (dispondo os carrinhos sobre as garagens), as crianças (Jes e Die) deslocaram os carrinhos (supondo uma ida ao mercado, à escola etc.) e, estando estes aglomerados, o pesquisador questionou: "Jes, você acha que tem o mesmo tanto de carrinhos e garagens?".

Jes: "Não, porque você juntou os carrinhos, ficou pouco e ali tem bastante garagem."

P: "Que você acha, Die?"

Die responde muito baixo e o pesquisador não compreende e, então, Jes socorre: "Pouco, ele falou".

O pesquisador retoma a questão para Die: "Você acha que tem o mesmo tanto de carrinho e garagem?".

Die: "Não."

P: "Por que não?" (*silêncio prolongado, a criança não responde*).

And chegou um pouco depois e os carrinhos já estavam juntos. O pesquisador pergunta: "O que você acha, And, tem o mesmo tanto de carrinhos e garagens? As garagens são estas (*indica quais são*)".

Jes tenta auxiliar: "É, e os carrinhos aqui".

And responde: "Ah… tem mais garagem".

O pesquisador propõe que se mostre a And como estavam os carrinhos no início da brincadeira, então todos voltam os carrinhos às garagens. And diz: "Ah… então tem o mesmo tanto de carrinhos e garagens".

Segue-se a atividade e novamente os carrinhos são deslocados e colocados bem juntos em um local do "gramado".

P: "E agora, And, tem o mesmo tanto de carrinhos e garagens?"

Jes antecipa: "Agora não!".

And afirma: "Tem".

Pesquisador questiona Die: "Que você acha, Die?".

Die: "Acho que não."

O pesquisador questiona novamente And e pede que explique por que acha que tem a mesma quantia de garagens e carrinhos.

And: "Tem o mesmo tanto porque ajuntou e ficou mais pequeno, mas tem o mesmo tanto."

O pesquisador continua: "E se eu fizer assim? (*espalhando os carrinhos*). Tem garagens para todos os carrinhos?".

And: "Tem."

Segundo Piaget e Szeminska (1981), para que uma criança apresente a conservação de quantidades discretas é necessário que esta coordene dois observáveis: a densidade (o espaço entre os elementos) e o comprimento total (o espaço total ocupado pelos elementos enfileirados, ou dispostos de outro modo qualquer).

Assim, ao afirmar: *"Porque ajuntou (densidade) e ficou mais pequeno (comprimento total), mas tem o mesmo tanto"*, And indicou estar coordenando e estabelecendo relações necessárias para a construção da conservação.

Mostrou-se, portanto, interessante solicitar à criança que descrevesse o que ela fazia (ao espaçar, por exemplo, os carrinhos que estavam em frente às suas garagens) e explicasse como eles estariam após a alteração da configuração espacial.

Analisando este protocolo sugerem-se outras perguntas que, uma vez feitas, poderão auxiliar no estabelecimento de relações e na tomada de consciência: Como estão os carrinhos agora? Estão mais perto ou mais longe uns dos outros? Como ficou a fileira de carrinhos? Ficou mais curta ou mais comprida? Se eu deixar os carrinhos mais perto, como ficará a fila: mais curta ou mais comprida?

Enfim, em vários momentos e de diversos modos, buscou-se, durante a intervenção, que as crianças estabelecessem, por abstração reflexiva, todos os tipos de relações possíveis entre os objetos, eventos, ações e resultados.

Cabe ressaltar que, perpassando este e os demais princípios pedagógicos, esteve presente o processo de "tomada de consciência" que se caracteriza pela passagem da "ação" (do fazer) à "compreensão".

Passar-se-á neste momento ao segundo princípio que orientou a intervenção realizada: a ação pedagógica deve considerar as construções do sujeito.

A ação pedagógica deve considerar as construções realizadas pelo sujeito

Um grande desafio que se coloca à ação pedagógica é o de considerar as construções já realizadas pelo sujeito.

Embora isso pareça elementar, requer que o educador se descentre de sua perspectiva a fim de discernir a procedência das respostas da criança – dito de outro modo, considere sobre quais bases a criança está apresentando aquela resposta.

Ao tratar do método clínico, Piaget (1926) alerta quanto ao fato de que uma mesma resposta pode ter origens muito distintas, o que torna a investigação do pensamento trabalhosa, porém não menos necessária.

Mesmo considerando que há uma diferença entre a investigação pedagógica (que ocorre no cotidiano, nas inúmeras vezes que o professor entra em contato com a criança) e a situação de avaliação clínica (onde, em geral, o experimentador busca individualmente e com fins específicos conhecer o pensamento da criança), em ambos os casos o desafio é o mesmo: conhecer o pensamento da criança distinguindo as construções aparentes das genuínas.

Quanto às possíveis fontes de resposta do sujeito, Piaget indica cinco categorias: (A) não importismo; (B) fabulação; (C) crença sugerida; (D) crença espontânea; e (E) crença desencadeada.

O não importismo

Quando questionada sobre algo, a criança pode simplesmente não oferecer resposta ou oferecer uma resposta que não foi por ela pensada, elaborada. Neste caso, a criança oferece uma resposta qualquer.

Ao comentar este tipo de resposta, Piaget (1926, p.12) afirma: "Quando a pergunta feita aborrece a criança, ou, de maneira geral, não provoca nenhum esforço de adaptação, a criança responde qualquer coisa e de qualquer forma, sem mesmo procurar divertir-se ou construir um mito".

Este tipo de conduta é particularmente encontrado quando a criança perde o interesse por um jogo ou atividade que está realizando e pode ser exemplificado pelo seguinte protocolo:

> O pesquisador propôs que as crianças fizessem a construção de uma escada usando blocos de diferentes tamanhos. Embora LUC estivesse realizando esta atividade corretamente (construiu uma escada perfeita), descobriu que havia um jogo novo no armário e pediu para jogá-lo. Na intenção de concluir a atividade que visava a construção da noção de seriação, o pesquisador solicitou a LUC que explicasse como havia feito sua escada. LUC respondeu, sem desprender os olhos do novo jogo: "Ah, eu fui colocando...".
>
> P: "Como assim, você pode me explicar melhor?"
>
> LUC: "Não."
>
> P: "Por que não?... Como você escolhia as peças?"
>
> LUC: "Eu pegava qualquer um."

Neste caso, Luc evidenciou pelo seu comportamento, mais do que por suas palavras, que não se interessava pelas questões propostas e que estava afetivamente mobilizado na direção de outra atividade, o que fazia com que suas respostas fossem evasivas e provavelmente não correspondessem às suas possibilidades de elaboração.

A fabulação

A segunda categoria, a fabulação, é caracterizada pela presença de histórias na resposta da criança.

Este é o caso de Jes, que frequentemente criava histórias e divagava longamente sobre estas, distanciando-se em muito da questão proposta:

> Após Jes ter construído uma rua com casinhas em ordem crescente, o pesquisador lhe propôs questões relativas ao lugar destas na fileira.

P: "Por que você colocou essa casinha aqui?"

Jes: "Pra ficar perto dele (*uma outra casinha*), é que aqui mora a amiga e a amiga sai pra passear."

P: "Ah... e por que você colocou ela aqui e não aqui (*no lugar da maior*)?"

Jes: "É que tinha uma festa e as criança gosta de festa... ô tio, sabe, um dia eu fui numa festa... Nessa casa a menina saiu pra passear e chamou a outra."

Após ouvir atentamente a história da criança e fazer algumas perguntas sobre o seu enredo, o pesquisador tenta retornar à questão inicial: "Jes, você pode me dizer como esta casinha é perto desta?".

Jes: "Sabe, tio, é que a minha mãe contou que as casa têm que ficar junto..." (*inicia uma nova história*).

Piaget (1926, p.12) assim apresenta este tipo de resposta: "Quando a criança sem mais refletir, responde à pergunta inventando uma história em que não acredita, ou na qual crê por simples exercício verbal, dizemos que ocorre fabulação".

Nessa conduta da criança, a fantasia prevalece sobre a reflexão e isto pode ocorrer dada a ausência de recursos cognitivos que permitiriam a reflexão. Assim, considera-se que, na impossibilidade de tratar um dado problema a partir dos recursos lógicos, o sujeito lança mão da fantasia, predominando assim a assimilação deformante.

Crença sugerida

O terceiro tipo de resposta que as crianças, e em especial as que estão em idade escolar, podem apresentar é o da crença sugerida.

Neste caso, ao ser questionada, a criança apresenta uma resposta que não expressa o seu pensamento, mas que reproduz o pensamento e a perspectiva do outro (em geral do professor ou outro adulto). Assim, o que predomina são as respostas que, embora verbalizadas pela criança, não correspondem às suas crenças ou perspectivas, acabando por falsear seu pensamento.

Como mencionado, esse tipo de resposta tem sido muito comum e até desejado no meio escolar, mas não contribui efetivamente para o desenvolvimento da criança; pelo contrário, pode contribuir e fortalecer a heteronomia, quando esta passa a dar uma resposta que é estranha ao seu raciocínio.

Piaget (1926, p.12) assim caracteriza esta resposta: "Quando a criança se esforça para responder, mas a pergunta é sugestiva, ou procura simplesmente agradar ao examinador sem apelar à sua própria reflexão, dizemos que ocorre a crença sugerida".

Esse tipo de resposta pode ser observado quando, uma vez questionada, a criança se vale de conteúdos vistos em sala de aula e passa a fazer afirmações e elaborar justificativas a partir destas, mas, tão logo contra-argumentada, a criança demonstra claramente a fragilidade de seu pensamento e resposta, uma vez que não consegue sustentá-la com argumentos lógicos.

Nessa intervenção, considerando a possibilidade de a criança depreender através de múltiplas atividades qual é a resposta "desejada", propôs-se, nas diferentes circunstâncias, que a criança apresentasse os motivos ou as justificativas para suas afirmações, embora não se desconsiderasse que até mesmo as justificativas pudessem de algum modo ser também sugeridas.

Nesse caso, a habilidade do professor é que pode possibilitar questões e nuanças tais que esclareçam com mais precisão se aquela resposta foi elaborada pela criança ou não.

Deve-se destacar, ainda, que a crença sugerida pode estar presente nas próprias ações do sujeito, sem que esta ação corresponda a uma elaboração de estratégias próprias. Assim, em um jogo como o "cara a cara", no qual a criança pode descartar mais personagens, caso faça uma boa pergunta, a criança pode, embora não entenda, passar a fazer as perguntas que o amigo está fazendo sem atentar para a razão de ser esta uma boa pergunta. Na intervenção pedagógica proposta, considerou-se que isto não era de todo indesejável, mas, ao contrário, poderia ser interessante se a criança fosse "desafiada" a explicar por que aquela tinha sido uma boa jogada.

Em outros termos, "[...] a cópia ou a reprodução de um comportamento ou fala não são de todo impróprios uma vez que se estimule a criança a pensar sobre aquilo". Considera-se ainda que Piaget (1926) tratou da crença sugerida quando estava apresentando suas reflexões sobre o método clínico de avaliação do desenvolvimento cognitivo, portanto em uma situação diferenciada da que foi mencionada há pouco, ou seja, durante a própria intervenção pedagógica.

Embora em situação diferenciada, considera-se que os princípios são os mesmos e que as crianças possivelmente trarão no dia a dia escolar vestígios da crença sugerida. Diante disso, o professor poderá utilizar esta informação buscando que ela seja apropriada pelo aluno com significação; para isso é necessário que o aluno possa deter-se e pensar sobre este conhecimento que em algum nível já não lhe é estranho.

Crença espontânea

A crença espontânea evidencia as construções já realizadas pela criança. Piaget (1926, p.13) assim a define: "[...] quando a criança não necessita raciocinar para responder à pergunta, e pode dar uma resposta imediata porque já formulada ou formulável, ocorre a crença espontânea".

Este tipo de resposta pôde ser observado nas respostas dos sujeitos que apresentaram prontamente a resposta correta à questão mesmo quando eram contra-argumentados.

Nessas ocasiões as crianças chegam a manifestar espanto por considerarem a pergunta muito fácil, talvez ingênua. Isto pôde ser observado em uma atividade a qual chamamos de "Xícaras e pires".[8] Diante da pergunta do pesquisador: "E agora, será que ainda tem

8 Na atividade "Xícaras e pires", apresentávamos às crianças 10 xícaras e 10 pires. Pedíamos que as crianças colocassem uma xícara para cada pires e, após este primeiro arranjo, reuníamos em uma pilha – à vista da criança – todos os pires. Perguntávamos então à criança se ainda tínhamos o "mesmo tanto" de pires e xícaras, ou se teríamos pires para todas as xícaras.

pires para todas as xícaras?", Kes responde sorrindo e estranhando a pergunta: "É claro que tem ! Sempre vai ter o mesmo tanto! Só muda se você tirar uma ou colocar".

A grande dificuldade nesse tipo de resposta é precisar se esta se deve a uma elaboração prévia da criança ou se esta corresponde a uma elaboração do adulto sem a participação da criança (o que caracterizaria a crença sugerida). De qualquer modo, somente o encaminhamento das questões poderá sinalizar se a resposta da criança pertence a uma ou a outra categoria.

Pelo que já foi apresentado, pode-se erroneamente considerar que o adulto exerceria uma influência sempre negativa sobre as elaborações da criança, podendo até "contaminar" suas respostas. Mas obviamente não se trata disso em absoluto.

O que Piaget apresenta como necessário é que o pesquisador (no caso o professor) distinga uma construção genuína da que é aparente. Mas isso não quer dizer que o que é genuíno não prescinda da interação com o outro.

Isso fica evidente ao se tratar da crença desencadeada (próxima categoria a ser apresentada), que permite não só conhecer as construções realizadas pelo sujeito, mas *fazer deste momento de investigação uma ocasião propícia para reconstruções e elaborações de nível superior*.

Crença desencadeada[9]

Como apontado, a crença desencadeada permite que a investigação se revista de um caráter muito importante: o de favorecer as construções do sujeito.

Embora se possa desejar prioritariamente conhecer as construções realizadas pelo sujeito, a própria investigação pode encaminhar o pensamento do sujeito, favorecendo novas construções.

9 Os exemplos de crença desencadeada durante a intervenção estão presentes no próximo item: "A ação pedagógica deve promover situações de conflito cognitivo".

Destaca-se, entretanto, que essas construções não nascem do raciocínio alheio, mas constituem construções realizadas pelo sujeito, que, ao ser questionado, pode refletir e reelaborar seu pensamento.

Piaget (1926, p.12, grifo nosso), ao defini-la e diferenciá-la da crença sugerida e da crença espontânea, afirma:

> A crença desencadeada é necessariamente influenciada pelo interrogatório, pois a maneira pela qual a pergunta é feita e apresentada à criança a força a raciocinar em uma certa direção e a sistematizar o seu conhecimento de uma certa forma. [...] A crença desencadeada não é então nem propriamente espontânea, nem propriamente sugerida: *é o produto de um raciocínio feito sob comando, mas com o recurso de materiais* (conhecimentos da criança, imagens mentais, esquemas motores, pré-ligações sincréticas etc.) *e de instrumentos lógicos* (estrutura do raciocínio, orientações do pensamento, hábitos intelectuais etc.) *originais*.

Considera-se, enfim, que a ação pedagógica deve priorizar sua intervenção a partir do modelo da crença desencadeada, o que não quer dizer que se desconsidere a presença de outros tipos de respostas nas crianças.

Na verdade, faz-se necessário conhecer a procedência da resposta da criança e o recurso que esta utilizou para responder. Assim, considerando a real construção da criança, é que se podem propor questões ou situações que desencadeiem novas e mais elaboradas construções.

Ao finalizar a apresentação desses diferentes tipos de respostas, conclui-se que é necessário que o educador desenvolva a habilidade de "olhar" com atenção as respostas da criança e propor situações que desencadeiem conflitos cognitivos.

Para Piaget (1926), uma vez que o objetivo da investigação é saber como pensa a criança, é importante que se atente não só para as suas respostas, mas se considere, como dito, também e prioritariamente, os argumentos que sustentam suas respostas e conclusões. Nesse sentido, afirma que, dadas as sutilezas das respostas das crianças, o experimentador deve ter e desenvolver as seguintes habilidades:

> O bom experimentador deve efetivamente reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança falar, não desviar nada, não esgotar nada e, ao mesmo tempo, saber buscar algo de preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, verdadeira ou falsa, para controlar. (Piaget, 1926, p.11)

O domínio desse método de investigação é de importância fundamental para o educador, pois lhe possibilita realizar uma intervenção adequada.

Isso fica evidente quando se considera que a ação pedagógica deve promover situações de conflito cognitivo.

A ação pedagógica deve promover situações de conflito cognitivo

Para que se entenda este princípio pedagógico, faz-se necessário compreender dois conceitos básicos da teoria piagetiana que estão intimamente relacionados: o de adaptação e o de equilibração.

Quanto ao primeiro, o de adaptação, Piaget o elaborou antes mesmo de iniciar suas pesquisas em epistemologia.

Como biólogo, estudou as mudanças orgânicas que ocorriam em moluscos que eram transportados de seu hábitat natural a outro suficientemente diferente para promover mudanças orgânicas.

O que Piaget fez foi retirar esses moluscos de uma água calma e transportá-los a um lago onde as águas eram agitadas. Neste segundo ambiente, a estrutura física dos moluscos transportados mostrou-se inadequada à fixação dos mesmos e, portanto, a fim de sobreviverem às novidades do ambiente, estes desenvolveram uma estrutura orgânica que lhes permitia estarem fixados nas rochas, não ficando mais sujeitos aos ditames do movimento das águas.

Piaget observou ainda que as gerações futuras traziam já no nascimento essas estruturas desenvolvidas pelas gerações anteriores.

Fazendo uso do conceito de adaptação, Piaget explicou o processo ocorrido com esses moluscos, termo que posteriormente usou para explicar também o funcionamento cognitivo.

Ao tratar deste conceito, Piaget (1982, p.11) afirma: "[...] há adaptação sempre que o organismo se transforma em função do meio, e que essa variação tem por efeito um acréscimo de trocas entre o meio e ele, favoráveis à sua conservação".

Portanto, a adaptação, enquanto processo, pressupõe mudanças estruturais no sujeito de tal forma que estas favoreçam as trocas entre o sujeito e o meio, garantindo assim sua conservação, e isto pode ser observado tanto na vida orgânica como na intelectual.

Essas mesmas mudanças podem ocorrer no sistema cognitivo quando uma novidade não pode ser prontamente assimilada pela pessoa (criança, jovem, adulto).

Um exemplo que se julga mais simples é o da criança que está habituada a passar objetos entre as grades de seu berço, quando se trata de trazê-los para si, e se depara com um objeto cujas dimensões dificultam tal passagem, ou seja, só passa entre as grades quando colocado em posição vertical. Neste caso, não bastando à criança valer-se dos esquemas geralmente utilizados (agarrar e puxar), teve que encontrar uma maneira nova (agarrar, girar e puxar) para enfim ter sucesso em seu empreendimento.

Para Piaget, esta resistência encontrada pela criança se impõe como conflito, engendrando mudanças nos esquemas já construídos e/ou gerando novos esquemas.

Desse modo, as novidades tanto orgânicas (no exemplo dos moluscos) como cognitivas (no exemplo dado anteriormente da criança) seriam desencadeadas pelas perturbações ou conflitos experenciados pelo sujeito.

Em outros níveis de desenvolvimento encontra-se também esse mesmo movimento: uma vez que os esquemas assimiladores não conseguem resolver uma situação específica, estes tendem a transformar-se e a integrar novos esquemas.

Exemplificando, a criança que crê que o vento é causado pelo balanço das plantas de sua casa (considerando que a mãe a havia alertado: *"Não sairemos, pois está ventando, veja as folhas do coqueiro como balançam..")* poderá em um primeiro momento pensar em cortá-las, considerando que assim evitaria o vento. Mas, uma vez que corte as plantas e constate que o vento permanece, a coordenação

destes observáveis poderá engendrar na criança um conflito cognitivo que faça com que esta reorganize seu pensamento.

O mesmo se observa quando, em outra circunstância qualquer, a criança constatar e considerar observáveis que evidenciam a fragilidade de suas ideias.

Esse movimento de adaptação é descrito em minúcias quando Piaget, buscando explicar o funcionamento e a evolução cognitiva, faz uso do conceito de equilibração.

Para Piaget (apud Maurice-Naville; Montangero, 1998, p.89), como já mencionado, estes conceitos estão muito próximos: "Do ponto de vista funcional e em termos de relação entre sistema cognitivo e realidade, o equilíbrio não é outra coisa que a adaptação".

Voltando ao exemplo do bebê que busca passar objetos entre as grades de seu berço, considera-se que este está em equilíbrio quando sem dificuldades aplica os esquemas já disponíveis para conseguir o que deseja. Mas este equilíbrio é rompido quando a criança não mais consegue realizar seu "projeto" devido à peculiaridade de um objeto – que por ser mais comprido só passa quando se encontra na posição vertical. Neste caso, a "perturbação" provocou um desequilíbrio que engendrou uma "regulação". Quanto à presença da "perturbação", esta se faz dada a resistência do objeto a ser assimilado aos esquemas disponíveis. Quanto às "regulações", estas visam "compensar" as perturbações, gerando nesta tentativa e exemplo novas construções.

Para compensar as perturbações evidenciam-se três tipos de conduta: alfa, beta e gama.

Na conduta alfa, a perturbação não chega a alterar o sistema cognitivo, ou seja, não ocorrem novas construções, não há evolução cognitiva. Nesta conduta o sujeito pode negligenciar ou simplesmente anular a perturbação.

Na conduta beta, o elemento perturbador não é "desprezado", como na conduta "alfa", antes o próprio sistema se modifica para poder integrar o elemento assimilado.

Já a conduta gama prevê por antecipação as variações possíveis de integração e estas perdem seu caráter de perturbação (Piaget, 1976).

Voltando ao exemplo da passagem de objetos por entre as grades, poder-se-ia conjecturar que, frente à perturbação estabelecida

(o objeto que resiste a passar por entre as grades), a criança pode evidenciar esses três tipos de conduta.

Considera-se que seria uma *conduta alfa* quando a criança simplesmente desiste de encontrar um meio de resolver a situação. Neste caso, a criança anularia a perturbação quando, abandonando este objeto, passasse a outro sem mais considerá-lo.

Na *conduta de tipo beta*, a criança buscaria um recurso novo para conseguir passar o objeto; assim, poderia fazer a inclinação mencionada e trazê-lo para perto. Considerando que a criança não dispunha deste esquema anteriormente, há uma novidade no sistema que consiste não mais em agarrar e puxar, mas em coordenar o agarrar, girar (imprimindo rotação necessária) e puxar.

Caso a criança pudesse antecipar, estabelecendo uma regra válida para todos os elementos que virtualmente quisesse passar por entre as grades (em alguma de suas medidas estes têm que ser menores que o espaço de abertura entre as grades), ter-se-ia uma *conduta de tipo gama*.

Enfim, considerando que as perturbações podem, ao engendrarem compensações e novas construções, promover o desenvolvimento cognitivo, a ação pedagógica deve valer-se deste pressuposto para estabelecer relações que promovam o desequilíbrio ou conflito cognitivo.

Quanto à fecundidade desses desequilíbrios e conflitos cognitivos, Maurice-Naville e Montangero (1998, p.156) afirmam:

> As perturbações cognitivas provocam um desequilíbrio (causa ou desencadeador da equilibração) que engendra regulações (meios pelos quais a equilibração se realiza). As regulações visam compensar as perturbações, mas, fazendo isso, geram novas construções. Piaget cuida muito para mostrar a ligação indissociável entre as compensações e as construções, fenômenos que, por definição, não se implicam necessariamente.[10]

10 Como visto, o sujeito pode compensar uma perturbação por três tipos de conduta, sendo apenas a beta que evidencia novas construções na organização do pensamento ou do sistema cognitivo.

Portanto, considerando que as situações de conflito cognitivo são fecundas para a construção da operatoriedade, buscou-se, durante a intervenção, promover situações de conflito cognitivo. Para tanto, o pesquisador teve que atentar para o raciocínio presente na criança (suas perspectivas e hipóteses sobre as diferentes situações dos jogos e atividades) para então criar questões que desencadeassem conflitos cognitivos.

Assim, em todas as atividades e jogos, o pesquisador trabalhou com esta linha diretriz: considerar a hipótese da criança e propor situações em que esta possa "perceber" a contradição de seu pensamento e a fragilidade de suas ideias.

Isso pode ser exemplificado por um dos jogos que criamos durante a pesquisa desenvolvida: o jogo "empacotador de balas".

Neste jogo todas as crianças recebem quantidade idêntica de balas (inclusive o mesmo número de cada sabor) e devem sortear cartas que lhes dirão como montar a "caixa presente". Assim, por exemplo, todos têm a sua disposição 2 balas de iogurte, 4 de morango e 7 de abacaxi. O jogo contém também 4 cartas onde está escrito: "balas de iogurte", "balas de morango", "balas de abacaxi" e "balas". Considerando que estas crianças não haviam construído a inclusão de classes, a hipótese das mesmas era de que a carta "balas de abacaxi" era a mais "desejável", pois havia mais "balas" de abacaxi. Entretanto, quando pegavam a carta balas e montavam a sua caixa com todas as balas, este observável (em comparação com a caixa montada pelo amigo que havia pegado a carta "balas de abacaxi") sinalizava a contradição de seu pensamento. É assim que, logo após o início, ao questionar qual é a carta que "vale mais", algumas crianças passaram a afirmar que seria a carta "balas".

Embora este jogo possa parecer elementar, ele consistia em verdadeiro desafio para as crianças, que se espantavam ao ver que a "hipótese" que tinham não era confirmada. Ressalta-se também que para que as atividades ou jogos pudessem ser plenamente explorados, o pesquisador intervinha com várias questões durante as jogadas:

> O pesquisador pergunta a Naj, que estava para sortear sua carta: "Naj, para que você ganhe do Luc (*que havia sorteado a carta "balas de morango", portanto com 4 balas*), qual é a carta que você tem que pegar?".

Naj: "Balas."
P: "Tem alguma outra carta que faria você ganhar do Luc?"
Naj: "Ah, tem. Pode ser 'balas' e 'balas de abacaxi'."

Não obstante os observáveis, algumas crianças não avançavam em relação às suas perspectivas iniciais, portanto prevalecia o tipo de conduta alfa. Já em vários casos, inclusive no de Naj (do protocolo anterior), após as primeiras rodadas as crianças passavam a relacionar a carta "balas" como sendo a desejada, e podiam, além disso, justificar seu pensamento:

P: "O que você acha que tem mais, balas ou balas de abacaxi?"
Naj: "Balas."
P: "Por quê?"
Naj: "Porque tudo é bala."
P: "O que tem mais, bala de iogurte ou de abacaxi?"
Naj: "Balas de abacaxi."
P: "Tem bastante balas de abacaxi?"
Naj: "Nossa, se tem! É o que tem mais!"
P: "E o que tem mais, balas ou balas de abacaxi?"
Naj: "Ichi, agora... eu acho que tem... mais balas."
P: "Mas você não falou que o que tem mais são balas de abacaxi?"
Naj: "É, mas se juntar tudo, todas as bala, é mais que as balas de abacaxi."

Nas diferentes situações de jogos e atividades buscou-se criar situações de desequilíbrio cognitivo e ao mesmo tempo fornecer condições necessárias para que a criança pudesse expressar livremente e sem constrangimento o seu pensamento. O desafio do pesquisador, portanto, foi favorecer tais situações e ao mesmo tempo propiciar um ambiente livre de pressões, para que a criança se sentisse livre para criar relações, reavaliar suas hipóteses sem sentir-se coagida a oferecer a resposta que porventura o pesquisador pudesse desejar.

Assim é que, encaminhando a intervenção, encontraram-se todos os tipos de conduta: alfa, beta e gama, e, embora se desejasse

prioritariamente encontrar condutas de tipo beta, que integram a perturbação e reorganizam o pensamento, cuidou-se em respeitar o caminho da criança julgando inclusive que isto está relacionado a um alvo maior: a construção da autonomia, que será tratada a seguir.

A ação pedagógica deve promover o desenvolvimento da autonomia

O quarto princípio a ser tratado diz respeito à construção da autonomia. Este princípio se mostra de grande importância nos dias atuais, pois a todo momento pode-se constatar, pela mídia e pelos acontecimentos próximos, que a violência, a intolerância e todo tipo de desrespeito se fazem presentes de modo alarmante.

Portanto, é premente que a educação busque favorecer a construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

Para isso, considera-se que a construção da autonomia seja de fato uma questão central da educação.

Já em seu livro "Para onde vai a educação?", publicado em 1948, Piaget alerta quanto a esta necessidade, sugerindo que a escola reflita sobre a necessidade de formar homens moral e intelectualmente autônomos – caracterizados pelo espírito crítico e pelo respeito mútuo. Neste sentido, afirma:

> Pretende-se, [...] formar simultaneamente *consciências livres e indivíduos respeitadores dos direitos e das liberdades de outrem?* Então é evidente que nem a autoridade do professor e nem as melhores lições que ele possa dar sobre o assunto serão o bastante para determinar essas relações intensas, fundamentadas ao mesmo tempo na *autonomia e na reciprocidade*. Unicamente a vida social entre os próprios alunos, isto é, um autogoverno levado tão longe quanto possível e paralelo ao trabalho intelectual em comum, poderá conduzir a esse duplo desenvolvimento de personalidades *donas de si mesmas e de seu respeito mútuo*. (Piaget, 1988, p.63, grifo nosso)

Assim, entende-se que a construção da autonomia, ao possibilitar a liberdade e o respeito mútuo, figura como elemento de grande importância para a mudança do panorama social que hoje encontramos.

Mas em que consiste a autonomia? Para Piaget a autonomia está relacionada com o "autogoverno" ou "governo próprio", o que a diferencia da anomia e da heteronomia.

Na heteronomia, o sujeito é governado pelo outro e, portanto, pode-se considerar a heteronomia como "o governo do outro".

Já a anomia firma-se na ausência de regras ou governo, concedendo ao sujeito um poder ilimitado de ação que lhe possibilita até mesmo desconsiderar a perspectiva e os direitos dos demais. Neste caso, assim como na heteronomia, não se observa a presença do respeito mútuo.

Ao tratar da distinção entre esses três termos, Piaget (1988, p.52-53, grifo nosso) afirma:[11]

> A pessoa, ao contrário, é o indivíduo que aceita espontaneamente uma disciplina, ou contribui para o estabelecimento da mesma, e dessa forma se submete voluntariamente a um sistema de *normas recíprocas* que *subordinam a sua liberdade ao respeito por cada um*. A personalidade é pois uma certa forma de consciência intelectual e de consciência moral, igualmente distanciada da *anomia peculiar ao egocentrismo* e da *heteronomia das pressões exteriores*, porque ela realiza *a autonomia adaptando-a à reciprocidade*. Ou, mais simplesmente, *a personalidade é ao mesmo tempo contrária à anarquia e à coação, porque é autônoma, e duas autonomias só podem alimentar entre si relações de reciprocidade*. Admitamos, em resumo, que "visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento dos direitos do homem e das liberdades fundamentais" consiste em formar indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral e respeitadores dessa autonomia em outrem, em decorrência precisamente da regra de reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos.

---

11 Neste texto Piaget propõe também uma diferenciação entre os termos indivíduo e personalidade (pessoa), considerando a autonomia como a marca deste último.

Considerada por Piaget como o objetivo geral da educação, a construção da autonomia pode ser dividida em dois tipos: a moral e a intelectual.

A autonomia moral está relacionada a questões de "certo-errado", já a autonomia intelectual relaciona-se a questões de "verdadeiro-falso". Estes dois tipos de moralidade podem ser expressos e identificados nos juízos das crianças sobre diferentes questões e dilemas.

A autonomia moral

Ao estudar o desenvolvimento da autonomia moral, Piaget (1994) perguntou a crianças com idade entre 6 e 14 anos se era pior contar uma mentira para um adulto ou para outra criança. A partir de suas respostas, Piaget observou que as crianças menores (nas quais predominava a moral heterônoma) respondiam que era *"pior contar uma mentira a um adulto pois estes poderiam descobrir com maior facilidade que se tratava de uma mentira"*. Entre as crianças mais velhas (nas quais predominava a moral autônoma) a mentira apareceu como algo indesejável, quer fosse dirigida a crianças, quer a adultos.

Ainda propondo questões morais às crianças, Piaget utilizou a seguinte história: um menino saiu de sua casa e ao voltar disse a sua mãe que havia encontrado um cachorro grande como uma vaca; outro menino ao voltar da escola afirmou que a professora havia lhe dado nota 10 (quando na verdade esta não lhe havia dado nota alguma e tampouco a primeira criança havia visto tal cachorro). Ao terminar a narração, Piaget propôs a seguinte questão: O que é pior, dizer que viu um cachorro grande como uma vaca ou que a professora deu uma nota 10, sem que isto tenha acontecido?

As respostas indicaram que as crianças mais novas e heterônomas consideravam que era pior dizer que viram um cachorro grande como uma vaca, *pois dificilmente os adultos iriam acreditar nisso*; já para as crianças mais velhas e autônomas, era pior dizer que "a professora me deu uma boa nota", pois neste caso *a mentira seria facilmente tida como uma verdade*.

Observa-se, portanto, que em crianças mais novas e heterônomas o receio recai nas consequências punitivas e não no fato de a mentira ser errada e indesejável.

Segundo Piaget, a autonomia e a heteronomia são incompatíveis. Desse modo, quando uma prevalece a outra necessariamente tem seu espaço reduzido. Assim, quando o educador fortalece a heteronomia ele está ao mesmo tempo contribuindo para que a construção da autonomia não aconteça.

Para que a ação pedagógica possa facilitar a construção da autonomia, ela deve caminhar em dois sentidos: em primeiro lugar, deve evitar a presença de punições ou recompensas e, em segundo, promover a troca de pontos de vista. Assim, a ação pedagógica caminharia nos dois sentidos: um de retirada ou negativo (o que excluir e evitar: as punições e recompensas) e o outro positivo (o que inserir e ampliar: a troca de pontos de vista). Portanto, não bastaria simplesmente evitar o uso de castigos ou premiações, é necessário inserir no espaço escolar o diálogo e a troca de pontos de vista.

Esta linha diretriz é encontrada nas seguintes palavras: "Os adultos reforçam a heteronomia natural da criança quando usam recompensa e punição; eles incentivam o desenvolvimento da autonomia quando trocam pontos de vista" (Kamii; Declark, 1986, p.70).

Não obstante a necessidade de se excluir, o quanto possível, a premiação e a punição, há que se considerar que a ausência destes não deve implicar a ausência de regras ou de juízo. Como visto, faz-se necessário que a criança troque pontos de vista e que ajuíze sobre os comportamentos (seus e dos demais), sabendo que estes trazem sempre algum tipo de consequência.

Assim sendo, a transgressão de uma regra implica naturalmente algum tipo de consequência, e neste caso o que Piaget apregoa é que esta não seja a punição, mas a sanção por reciprocidade. A diferença entre ambas está na relação destas com a transgressão ocorrida.

Kamii e Declark (1986, p.72, grifo nosso) exemplificam e diferenciam esses dois tipos de consequências:

> Privar uma criança da sobremesa porque ela contou uma mentira é um exemplo de *punição*, uma vez que a *relação entre mentira*

> *e sobremesa é completamente arbitrária*. Dizer-lhe que não podemos acreditar no que ela diz é um exemplo de sanção por reciprocidade. *Sanções por reciprocidade estão diretamente relacionadas com o ato que queremos reter e com o ponto de vista do adulto*, e têm o efeito de motivar a criança a construir regras de comportamento para ela mesma através de coordenação de pontos de vista.

Segundo Piaget (1977) a sanção por reciprocidade pode ocorrer de diversos modos e, entre eles, têm-se: 1) a exclusão do grupo, 2) a solicitação que se considere a consequência direta e material do ato, 3) a privação da criança da coisa de que ela abusou, 4) a reparação.

É norteados por esses princípios que temos considerado a necessidade de evitar as premiações ou punições, propondo que as crianças possam participar da construção das regras a serem observadas durante as atividades, bem como possam avaliar com regularidade como está o andamento das atividades, incluindo neste caso possíveis desvios do contrato estabelecido previamente.

A autonomia intelectual

Enquanto a autonomia moral ocupa-se de questões de "certo--errado", a autonomia em seu aspecto intelectual está voltada para as questões de "verdadeiro-falso".

Vale ressaltar que tanto em seu aspecto moral como intelectual, a *heteronomia* é caracterizada pelo "governo do outro"; assim sendo, quando a criança ou mesmo o jovem e o adulto heterônomos precisam responder a algo, é no outro que centram sua confiança e não em suas próprias possibilidades de elaboração.

A heteronomia intelectual, portanto, é marcada pela confiança na opinião alheia em detrimento da confiança nas próprias possibilidades de elaboração.

Já a *autonomia*, tanto em seu aspecto moral como intelectual, é caracterizada pelo "autogoverno", o que permite ao sujeito ajuizar por elaboração própria sobre diferentes questões, não desconsiderando assim sua própria capacidade de estabelecer relações.

No ambiente escolar, o educador pode fomentar tanto a heteronomia moral como a intelectual. Ele promove a heteronomia quando impõe à criança respostas que lhe são estranhas e incompatíveis com seu pensamento. Neste caso, a criança teria que "abrir mão" de sua própria perspectiva para assumir a do professor, embora não a compreenda. Para Piaget, este tipo de imposição reforça a heteronomia natural da criança e sua presença é indesejável.

Por outro lado, o educador pode promover a autonomia quando respeita a construção da criança e a estimula a refletir sobre ela. Assim, a criança deve ser incentivada a pensar sobre as questões propostas e a apresentar a sua própria resposta, a qual deve ser sempre que possível explorada pelo professor e pelos colegas.

Kamii e Declark (1986, p.76) apresentam um exemplo do que consideram ser uma maneira adequada de intervir junto às respostas das crianças:

> Se uma criança diz que 8 + 5 = 12, a melhor reação é evitar corrigi-la e incentivá-la a discutir sua resposta (certa ou errada) com as outras crianças. A professora pode também perguntar: "Como você obteve essa resposta?". As crianças frequentemente se corrigem quando tentam explicar seu raciocínio às outras. A criança que tenta explicar seu raciocínio para outra tem que sair de si para se fazer entender. Tentando coordenar seu ponto de vista com o de outra pessoa, ela mesma entende seu próprio erro.

Durante a intervenção, faz-se necessário respeitar a construção da criança e ao mesmo tempo propor questões que a levem a refletir sobre sua resposta.

Em várias ocasiões as crianças solicitaram que o pesquisador confirmasse se o que haviam feito estava correto. Nesses casos, o pesquisador buscou encorajá-las a avaliarem o que haviam feito, podendo inclusive relatar como haviam chegado àquela resposta. Propunha-se também que as demais crianças se manifestassem em relação àquela resposta: O que achavam? Concordavam com a resposta? Concordavam com a maneira que o amigo havia encontrado para chegar à resposta? Etc.

Essa maneira de proceder acontecia independentemente do resultado apresentado pela criança – se certo ou errado. Assim, mesmo diante de uma resposta correta, o pesquisador propunha questões reflexivas, julgando inclusive que assim a criança não passaria mais a relacionar o questionamento com o erro, ou seja, que o professor só a questiona quando está errada.

Segue-se um exemplo dessa intervenção:

O pesquisador havia explicado às crianças que naquele dia iriam desenvolver uma atividade em suas carteiras (individualmente, mantendo as fileiras) e que cada uma deveria receber metade de uma folha de sulfite. As folhas não estavam cortadas; portanto, cada fileira deveria fazê-lo, mas antes deveriam dizer ao pesquisador de quantas folhas iriam precisar para que todos recebessem sua metade e não sobrasse nenhuma folha inteira (que pegassem o número exato de que precisavam, podendo, entretanto, sobrar uma metade, mas não folhas inteiras).

Em uma das fileiras estavam 5 crianças. Quando questionadas quanto ao número de folhas de que necessitavam, estas apresentaram respostas diferentes: 5 e 3.

Rod: *"O certo é três folhas, tio?"*

P: "Por que você acha que é três ? Como você fez?"

And interrompe: "Eu não acho... acho que é cinco".

Frente a este impasse Rod solicitou que o pesquisador desse o parecer sobre quem estava certo: "Quem tá certo, não sou eu?".

P: "Explique como você pensou e depois podemos ouvir como o And pensou, tudo bem?"

Rod: "Ó, uma dá pra mim e pra Jes, outra dá pro And e pro Luc e outra dá pra Kes e ainda sobra metade... É, tio, é três folha que precisa! *Não é mesmo, tio?"*

Insiste que o pesquisador afirme quem está com a resposta correta.

P: "O que vocês acham, vocês concordam que são três folhas? Como vocês pensaram?" (*dirigindo-se às outras crianças da fileira*).

And: "Eu tinha pensado que dava cinco porque a gente é cinco."

Rod: "É, mas não é assim,... é só metade pra cada, cada folha dá pra dois... Ó, tio, dá três folhas que eu mostro pra eles como dá certo."

Luc: "Eu acho que o Rod tá certo. Dá três folhas que a gente reparte."

P: "O que vocês acham?"

As crianças: "Dá três folhas que a gente vai ver se dá certo."

Este foi um dos vários momentos nos quais as crianças solicitavam que o pesquisador ajuizasse sobre suas construções e, como apresentado, ao invés de oferecer uma resposta diretiva às crianças, estas eram incentivadas a explicar seus raciocínios e, inclusive, a partilhar suas ideias com as outras crianças a fim de que estas também pudessem avaliá-las.

Nesses casos, as crianças podiam expor seu pensamento e ao mesmo tempo tomar conhecimento do pensamento do amigo, o que favorece a troca de "pontos de vista" e, por conseguinte a construção da autonomia.

Portanto, as interações sociais foram consideradas como fontes ricas para a construção da autonomia. O valor destas interações será tratado com mais vagar no próximo princípio apresentado.

A ação pedagógica deve promover a interação social

O quinto princípio que orientou a intervenção realizada é o da ação pedagógica como promotora da interação social. Segundo este princípio, o ambiente escolar deve ser organizado de tal modo que as crianças possam realizar atividades em conjunto, explicando suas estratégias, trocando pontos de vista, questionando e sendo questionadas.

Ao se tratar deste princípio, poder-se-ia perguntar: Por que é importante promover a interação social? Como fazê-lo?

Quanto a estas questões, Piaget responde (em especial à primeira) em vários momentos de sua obra, mas é em seu artigo intitulado *"Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo"* que Piaget apresenta uma síntese, que julgamos integradora das reflexões presentes em outros textos.

Piaget afirma que a interação entre alunos no ambiente escolar é válida quando seu objetivo é a construção do pensamento. Caso a proposta educacional se volte essencialmente à aquisição de conteúdos, tal pressuposto pode ser questionado. Assim, afirma:

> Com efeito, é evidente que se o objetivo proposto consistir em memorizar o maior número de dados, em resolver o máximo possível de problemas, em preparar bem um exame da maneira clássica etc., pode acontecer que o grupo constitua um obstáculo, em comparação com a organização do trabalho individual numa classe bem comportada. Mas na medida em que o ideal seja a formação do pensamento e em que o verdadeiro trabalho, ou seja, a pesquisa pessoal ou "ativa", seja colocado acima das condutas meramente receptivas, então a vida do grupo é a condição indispensável para que a atividade individual se discipline e escape da anarquia: o grupo é ao mesmo tempo o estimulador e o órgão de controle. (Piaget apud Parrat; Tryphon, 1998, p.148-149)

Portanto, julgando que o objetivo central desta intervenção era favorecer a construção das estruturas lógico-elementares, o pesquisador buscou privilegiar os momentos de interação social. Considerou-se que as atividades realizadas em pequenos grupos poderiam facilitar estas interações.

Assim, ao se iniciarem as atividades (como visto no quarto princípio), as crianças eram convidadas a se reunir em círculo (sentadas no chão formando uma grande roda) para discutir a organização das atividades. Nesse momento já se percebia a riqueza das interações sociais: quando algumas crianças propunham regras gerais, estas não eram entendidas como abrangendo comportamentos específicos; assim, as demais crianças mencionavam comportamentos que teo-

ricamente já estavam contemplados. Frente a esta não necessidade, algumas crianças afirmavam que aquilo já havia sido dito. Neste caso algumas crianças, por não entenderem os argumentos dos amigos, permaneceriam afirmando tratar-se de algo novo, enquanto outros passaram a reconsiderar suas falas verificando se isto já não estava contemplado. Segue um exemplo:

> Rod: "Não pode brigar com os amigos."
> Em seguida Jes afirma: "Não pode chutar os amigos".
> Algumas crianças questionam: "É, mas isso já tinha dito".
> Jes: "Ele disse que não pode brigar, mas não falou não pode chutar."

Este diálogo corresponde ao fragmento de longas listas onde as crianças repetiam comportamentos que estariam contemplados em regras mais gerais. Isto possibilitava que as crianças que haviam entendido isto (certamente pela construção de classes concatenantes) questionassem os demais amigos quanto a sua fala dizendo que:

> Ela repetiu o que já falou... só mudou as palavras mas é a mesma coisa... Já tinham dito aquilo só que de outro jeito. [...] Porque se não pode bater ou brigar, também não pode chutar, não pode beliscar, não pode dar tapa...

Assim, em muitos momentos as crianças, ao interagirem entre si, podiam expor seus pensamentos e discutir como o outro estava percebendo aquela situação específica. Isto favorecia que as crianças pudessem, ao expor seu pensamento, tomar consciência de sua contradição – caso estivesse "errada" – ou solidificar a construção já realizada – caso estivesse "correta". Desse modo, considerou-se que todas as crianças eram beneficiadas quando buscavam expor seus pontos de vista: quando a criança estava correta em sua afirmação, sua exposição poderia fortalecê-la, uma vez que, ao explicar seu raciocínio, a criança reelabora seu pensamento, inclusive para resolver as contra-argumentações presentes na fala das demais crianças. De igual

modo, a criança cujo pensamento é contraditório pode beneficiar-se dos questionamentos que indicam sua contradição.

Portanto, a situação de interação social mostrou-se rica em todos os sentidos por favorecer a reflexão das crianças. Nesses casos, embora a criança possa vivenciar situações onde seu pensamento não condiz com o do amigo, ela terá, possivelmente, maior liberdade de pensar e expressar seu pensamento, já que o outro não traz o "status" de adulto, o que, para a criança, conferiria uma consideração diferenciada.

Quanto a essa possibilidade do trabalho entre os iguais, Piaget (apud Parrat; Tryphon, 1998, p.147, grifo nosso) afirma:

> É aí que os sistemas pedagógicos fundados na vida coletiva das próprias crianças revelam sua virtude específica. Muito frequentemente, com efeito, o mau aluno que não consegue ceder diante do professor (porque o amor-próprio da criança está comprometido, porque a fonte do sentimento de inferioridade é o adulto, ou por qualquer outra razão) *vê-se tão naturalmente requisitado num grupo de trabalho que suas inibições desaparecem pouco a pouco*. Afora isso, nunca é demais lembrar aos educadores que é o êxito, ainda que em parte fictício, que cura as crianças tanto quanto os adultos dos distúrbios da vontade, do trabalho e, por conseguinte, dos da própria atividade intelectual. Ora, o êxito é mais fácil num grupo de coetâneos do que nas relações com os mais velhos ou os professores: uma série de pequenos êxitos no seu grupo de trabalho pode, portanto, levar o mau aluno a atitudes e esforços salutares, ali onde o fracasso constante em presença dos professores convencem-no de que não serve para nada.

Resta atentar para o fato de que nem sempre as crianças são sensíveis aos questionamentos ou às explicações dos amigos. Isso pode relacionar-se com a distância entre o pensamento de uma e outra criança. Caso essa distância seja muito grande, a criança pode não perceber na fala do amigo qual é a sua contradição. Isto pode ser exemplificado no relato que se segue:

As crianças estavam brincando com cartas de baralho do "jogo advinhando". Havia na mesa de Jes cartas de bichos (5) e de brinquedos (2). Jes havia separado os dois grupos (bichos e brinquedos). Frente a esta disposição o pesquisador questionou: "O que tem mais, Jes, cartas de bichos ou cartas?".

Jes: "Tem mais carta de bicho."

Como Kes e Gab também estavam no mesmo grupo, o pesquisador fez-lhes a mesma pergunta. Kes respondeu prontamente dizendo que havia mais cartas. Já Gab ficou em dúvida (achando a princípio que havia mais cartas de bicho que cartas), mas termina respondendo: "É, eu também acho que tem mais carta".

Então Jes interrompe pedindo ao pesquisador que indique quem está certo: "Num tem não, né, tio? Tem mais de bicho".

O pesquisador sugere que as crianças expliquem como pensaram. Jes afirma: "Ó, o tio perguntou que tem, se é mais carta de bicho ou mais carta... Tem mais de bicho".

Kes: "Não tem, Jes. Carta é tudo isso, é esse roxinho aqui (*aponta para as bordas das cartas*), e bicho é só esses" (*aponta para os desenhos contidos nas cartas, naturalmente internos às bordas*).

Gab também busca explicar para Jes: "Olha, essa daqui, essa daqui, essa daqui, essa daqui... (*até apontar as 7 cartas*) é carta. E essas daqui (*coleção de cartas de brinquedos*) é carta de brinquedo, e essas daqui (*coleção de cartas de bicho*). Viu, tem mais carta".

Jes discorda novamente: "É não... tem mais carta de bicho, ó quanta".

Kes: "Ah, tio, não adianta, a Jes não entende, eu não vou explicar mais".

Jes: "Ó, tio, elas tão tudo errado, eu tô certa."

Neste exemplo, é possível observar que para Gab a contraposição de Kes foi muito importante; já para Jes a influência do pensamento das amigas não trouxe mudança (pelo menos observada neste momento) em sua elaboração. Isto pode ser explicado pela provável distância que havia entre as elaborações de Gab e de Jes. No caso de Gab, seu pensamento provavelmente se encontrava mais próximo

do apresentado por Kes, enquanto essa distância era maior se se comparasse o pensamento de Jes com o de Kes.

Mas, mesmo considerando estas diferenças e as respostas diferentes destas crianças ante as contradições, não se pode considerar que este momento foi improdutivo para Jes. Como se sabe, a criança frequentemente, assim como o adulto, volta a ocupar-se de questões que lhe foram propostas em outro momento. O que pode ocorrer é que este conteúdo continue ocupando o pensamento de Jes e ela venha a refletir sobre as explicações das amigas e por que estas consideraram sua resposta inadequada. Dito de outro modo, este momento de interação pode sensibilizar Jes quanto à contradição em seu pensamento.

Este é um dentre vários exemplos de interação em que as crianças confrontaram pontos de vista diferentes.

Para Piaget, essas diferenças não devem ser consideradas como inviabilizadoras da interação entre as crianças, mas, ao contrário, tais diferenças são importantes, pois possibilitam a divergência e a contradição, que, por sua vez, desafiam os envolvidos a reelaborar seus pensamentos. Quanto à interação de crianças com níveis diferentes de pensamento, Piaget (apud Parrat; Tryphon, 1998, p.147-148, grifo nosso) afirma:

> Em suma, a cooperação oferece aos *estudantes situados abaixo da média* um terreno de educação de si mesmo e de educação pelo controle mútuo e pela emulação sem rivalidade, muito superior ao terreno constituído pelo trabalho solitário. Quanto aos *alunos superiores à média*, nossa pesquisa mostrou suficientemente as possibilidades de iniciativa e de desenvolvimento que lhes oferece o trabalho em grupo para que ainda tenhamos de insistir a respeito.

Portanto, a organização dos trabalhos durante a intervenção priorizou as atividades em pequenos grupos, e mesmo em ocasiões onde a criança desenvolvia alguma atividade sozinha, o pesquisador buscou que esta apresentasse sua atividade a outros e que explicasse como fez, como pensou, enfim, que sociabilizasse sua construção. Nesses momentos algumas crianças puderam manifestar suas dúvidas ou mesmo considerar que "o jeito" como o amigo fez é diferente.

Neste sentido, também as crianças eram estimuladas a saber "recepcionar" as ideias diferentes. Isso pareceu muito importante ao pesquisador, pois com frequência as crianças podem acabar menosprezando as ideias julgadas "menos boas", chegando a atribuir a outras crianças nomes pejorativos: *"Você é bobo, não sabe fazer"*. Etc.

Portanto, o pesquisador incentivava que, ao ouvir uma ideia diferente da sua, a criança solicitasse que a outra lhe explicasse e, caso não concordasse, desse os motivos, mas que todas as ideias deveriam ser respeitadas e analisadas.

Este trabalho também pressupõe que a própria criança seja incentivada a pedir que o outro "avalie" seu trabalho. Neste caso, pode-se objetar que isto incentiva a heteronomia, mas, num ambiente onde prevalecem a cooperação e o respeito mútuo, as crianças devem ter liberdade para se expor e expor seu pensamento: portanto, quando a criança apresenta a sua atividade ao educador, este pode perguntar-lhe sobre o que os seus amigos de grupo acharam. Isto possibilita que a criança passe a sociabilizar suas ideias, inclusive com o intuito de auxiliar os demais em suas elaborações.

Esta prática cria um ambiente mais solidário, onde as crianças não buscarão somente uma realização pessoal, mas também realizar-se na realização do outro.

Assim, embora as interações sejam aqui tratadas como elemento essencial à construção do pensamento, elas também devem favorecer uma convivência harmoniosa entre as pessoas. Considerou-se, portanto, que, ao tratarem das divergências presentes em seus pensamentos, as crianças estariam aprendendo a resolver as diferenças encontradas no dia a dia e a utilizar estas diferenças para o enriquecimento mútuo.

Quanto ao aspecto lógico, como já mencionado, é na presença de uma perturbação que o sistema cognitivo do sujeito pode ser mobilizado em direção a construções cada vez mais elaboradas. Assim, as interações sociais, ao proporcionarem trocas de informações e pontos de vista, podem ser propícias aos conflitos sociocognitivos, os quais, por sua vez, podem favorecer o desenvolvimento do sujeito.

Resta ainda destacar que as situações pedagógicas baseadas no uso de jogos e atividades lúdicas podem contribuir tanto para a

interação social das crianças como para a construção de seu pensamento. Desse modo, ao propormos o uso de jogos e atividades em sala de aula, buscamos, além de atender aos interesses das crianças pelo lúdico, responder aos objetivos da educação que tem por fim o desenvolvimento pleno do sujeito.

Esses princípios possibilitaram que pudéssemos ter linhas gerais de orientação para diferentes momentos da intervenção realizada com as crianças, permitindo que estas construíssem relações mentais a partir do jogo, e assim distanciarmos a nossa proposta de intervenção de um "verbalismo", ainda que da imagem.

Referências bibliográficas

CAMARGO, R. L. *A intervenção pedagógica e o desenvolvimento do raciocínio lógico*: o uso de jogos e atividades específicas para a construção das estruturas lógicas elementares. 2002. 261f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2002.

KAMII, C.; DECLARK, G. *Reinventando a aritmética*: implicações da teoria de Piaget. Campinas: Papirus, 1986.

MAURICE-NAVILLE, D.; MONTANGERO, J. *Piaget ou a inteligência em evolução.* Porto Alegre: Artmed, 1998.

PARRAT, S.; TRYPHON, A. (Org.). *Sobre a pedagogia*: Jean Piaget. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

______. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: J. Olympio, 1988.

______. *O nascimento da inteligência na criança.* Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

______. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

______. *A equilibração das estruturas cognitivas*: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

______. *A representação do mundo na criança.* Rio de Janeiro: Record, 1926.

PIAGET, J. et al. *Abstração reflexionante*: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, J.; SZEMINSKA, A. *A gênese do número na criança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

8
Pesquisa, Psicanálise e pós-graduação

Maria Lúcia de Oliveira

O próprio Demônio nomeia como seu adversário, não o que é santo e bom, mas o poder que a natureza tem de criar, de multiplicar a vida, ou seja, Eros.

Sigmund Freud (1974, p.143).

Em um dos belos trabalhos de Renato Mezan (2002), "Psicanálise e pós-graduação: notas, exemplos e reflexões", o autor discute a extensão da Psicanálise para a pós-graduação a partir dos anos 80, e apresenta uma reflexão inestimável sobre o funcionamento dos programas de pós-graduação no Brasil e a produção de trabalhos universitários em ciências humanas, em especial na Psicologia.

Dentre as reflexões que realiza, mencionaremos apenas algumas que avaliamos como mais diretamente ligadas ao objetivo deste trabalho, que é registrar a vocação do grupo de pesquisa Psicanálise e Educação, do PPG em Educação Escolar, e tecer algumas considerações sobre nossa experiência de orientação de mestrado e doutorado.

A primeira, importantíssima, a nosso ver, refere-se à oposição do autor ao que denomina posição minimalista da pós-graduação, que consiste na redução das exigências para obtenção do grau de mestre e de doutor (Mezan, 2002, p.397). Já naquele ano, o autor destaca

que a tendência internacional é a de que o padrão de exigência e o valor atribuído há pelo menos duas décadas anteriores está desprovido de valor. A redução do tempo exigido para a realização de uma dissertação e uma tese, face às condições educacionais do país, não favorece a formação de um pesquisador de qualidade.

Junte-se a isso, a natureza da pesquisa em Psicanálise e os problemas específicos que lhe concernem devem ser considerados sob pena de não se legislar para a realidade existente. Mezan adverte que a indiferenciação com que são tratadas as ciências humanas, as exatas e as biológicas, tanto pelas instituições avaliadoras dos programas como pelos órgãos de fomento, vem prejudicando as ciências humanas. Legislar para a realidade existente, em sua opinião, exigiria o reconhecimento das peculiaridades das diferentes ciências e de sua produção de conhecimento. No caso das humanas, é evidente o quanto diferem das chamadas "ciências duras" quanto à construção do tema, o método e a apresentação de resultados. Essas questões são suficientemente conhecidas e "sofridas" pelos pesquisadores das humanas e principalmente pelos da área da Psicologia.

Outro tema tratado pelo autor e que traz consequências importantes à pós-graduação é o que denomina degradação do ensino universitário e até destruição do ensino em etapas iniciais da educação escolar no Brasil – fato que acaba fazendo com que o mestrado assuma um valor fundamental: é ele ao mesmo tempo o *locus* de dois aprendizados: o da escrita e o da pesquisa (Mezan, 2002). Isso porque a pesquisa é citada como ausente da formação do estudante e um fato que a tornará um processo mais que doloroso na maioria das vezes.

Mezan adverte para o quanto identificar e delimitar um problema e apresentá-lo sob os recursos conceituais adequados, escolher e utilizar a literatura pertinente para resolver ou avançar na formulação do problema são atividades que, para o jovem pesquisador, consistem numa tarefa que não raro é vivenciada como inalcançável com a experiência que conseguiu acumular (Mezan, 2002).

Se em parte se pode afirmar que a institucionalização da pós-graduação assenta-se sobre a degradação do ensino, ela emerge como o lugar de aprofundamento de conhecimentos teóricos e não

de formação de pesquisadores e de exercício da pesquisa, como observou Luís Cláudio de Figueiredo em pesquisa realizada, na PUC de São Paulo (1982).[1]

Em nossa experiência de quinze anos, como docentes em dois programas de pós-graduação da UNESP,[2] encontramos muitos candidatos que apresentam o aprofundamento de conhecimento teórico como a principal razão da procura da pós-graduação, o que coincide exatamente com as constatações de Mezan e Figueiredo.

Acrescentemos à menção de Mezan sobre a ausência de escrita na educação escolar no Brasil a desvalorização da leitura e principalmente de autores clássicos, sem o que é impensável a construção de uma capacidade genuína para avaliação crítica. A formação de opinião a partir de fontes originais contribui para evitar o uso de autores como um adereço da pesquisa, isto é, para o cumprimento de formalidades das exigências acadêmicas, mas para servirem de sustentação na construção de um trabalho científico que produza algum conhecimento.

Se a pós-graduação ainda mantém as características consideradas por Mezan e Figueiredo, o que não é difícil de se confirmar mesmo nos últimos cinco anos, o pesquisador iniciante, o mestrando, deve condensar em uma só tarefa capacidade de leitura, escrita, julgamento... E, se ainda considerarem-se as condições de degradação em que se encontra o ensino brasileiro (Mezan, 2002), teremos, salvo exceções, e estas existem, sérios obstáculos para a realização de uma pesquisa no sentido próprio do termo, no âmbito das ciências humanas.

A valorização do mestrado como uma etapa importante e marcante na vida acadêmica, mesmo para aqueles que já experimentaram uma iniciação científica na graduação, visa a um trabalho de formação de um pesquisador que, em nível de mestrado, está de fato em seu grau primeiro de uma escalada que tem por objetivo a identidade de pesquisador que formará outros pesquisadores.

---

1 Na lista de referências consulte Figueiredo (1995).

2 FCL-Araraquara e FCLH-Assis.

Observamos, com Mezan, o quanto o tempo é valioso, principalmente quando se fala em formação. O tempo para a digestão de um alimento, seja este material, intelectual, afetivo, não pode ser reduzido quase que a seu grau máximo, sob pena de provocar indigestões que, no caso da pós-graduação, podem resultar numa espécie de caricatura de pesquisador, numa postura de desvalorização e de descomprometimento com a pesquisa. A aprendizagem dos conhecimentos acumulados pela psicologia, e pela Psicanálise, implica processos mentais que envolvem relações muito peculiares com a temporalidade: implica amadurecimento do pesquisador para lidar com teorias que se referem ao conhecimento sobre o ser humano e suas relações, o que impõe o autoconhecimento.

O mestrado sustenta sua especificidade num tempo de desenvolvimento intelectual/mental no qual as identificações com autores e com o orientador e a capacidade de dissertar – aspecto essencial do exercício do mestrado – preparam a realização de um trabalho original no doutorado. O que se pode falar, ao menos academicamente, em construção de uma identidade de pesquisador e de autonomia intelectual.

Portanto, a redução do tempo para a realização de uma pesquisa não é um mal em si mesmo. O que se observa de funesto na pós-graduação é a ausência de amadurecimento para que se assuma não apenas a responsabilidade de desenvolver uma pesquisa, mas também, pelos fatos referidos, de fruir o gosto pela realização de um trabalho.

Considerando a complexidade da experiência numa pós-graduação, desde a elaboração de um projeto e exposição de um texto de fôlego, a capacidade de julgar informações teóricas e empíricas relevantes à explanação de seu tema (Mezan, 2002); em alguns casos, o pós-graduando experiencia suas dificuldades não somente de um modo doloroso, mas também traumático, o que resulta no impedimento da continuidade do trabalho ou mesmo de uma produção autoral.

Nesse contexto, Mezan (2002) nos alerta para a importância do(a) orientador(a) e para a complexidade desse trabalho específico, seja para o orientador, seja para o orientando.

Em primeiro lugar, o orientador é autoridade intelectual legitimada burocraticamente e, não raro, aquele a quem o orientando atribui onisciência e onipotência. No exercício de suas atribuições, tem poder de crítica e de veto. Mas, para além dos motivos racionais, há na experiência de orientação um complexo rol de fantasias que sustentam a idealização do orientador, seja ele ou não escolhido pelo pós-graduando. Mezan define esse rol como um "coquetel inconsciente" que extrapola a orientação intelectual. Ao lado das peculiaridades já apontadas na experiência do PPG no sistema educacional brasileiro, a relação com a escolha da temática e com o orientador conta com uma complexidade produzida pela demanda de conflitos inconscientes sobre a escolha do tema e/ou do orientador.

Para o orientando, nessa situação, deparar-se com o eu, desconhecido até então, pode ser de bom jeito ou pode ser uma experiência catastrófica. O percurso da realização da pesquisa poderá implicar sofrimento útil, realizador, ou desencadeamento de sintomas que, ligados à inibição intelectual ou sofrimentos somáticos, irão dificultar a produção de um trabalho rico e significativo para o autor e para a área de pesquisa na qual se insere.

Esse é um assunto muito caro aos psicanalistas, e uma das descobertas centrais da Psicanálise, desde Freud – dadas as implicações do que na teoria psicanalítica se denomina transferência, um mecanismo de atualização do infantil[3] em diferentes situações e relações –, e envolve um universo de conhecimento pouco difundido e menos ainda considerado nas situações de ensino.

De qualquer modo, e para além do que se sabe sobre o fato de a complexidade do trabalho de orientação implicar muito desconhecimento tanto para o orientador como para o orientando, partilhamos da ideia segundo a qual a função essencial da orientação é o cuidar (-se) para que o aluno faça seu próprio trabalho conjugando, na medida do possível, autoria/autonomia intelectual. Este é um tema

3 O infantil, de acordo com Mezan (2002, p.414), alude à inscrição no psiquismo dos sedimentos daquilo que nos é dado viver na aurora da existência... refere-se a realidade e fantasia, temporalidade, pré-memória.

que, embora deva ser objeto de uma abordagem específica, merece ser mencionado, ainda que só de passagem.

O trabalho de formar um pesquisador, a nosso ver, está apartado, pelo menos enquanto meta, da ideia de forma, formatação, cópia. Sua preparação, num primeiro momento, assenta-se em identificações com um pesquisador, isto é, com um outro, seu orientador, sem o qual sabe-se que não é possível a educação. Observe-se que esta identificação, em alguns casos, pode se dar na ausência efetiva e material do pesquisador-modelo, como pode ocorrer com um autor, como é o caso, por exemplo, dos autodidatas. Um modelo de pesquisador que é antes de tudo orientador – como nos mostra a etimologia, *oriens*: o lugar onde o sol nasce –, aquele que permite a manifestação da luz, que ilumina e permite descrever a realidade, portanto, o que traduz a verdade, elucida, que viabiliza, portanto, a autoria e a criatividade dentro dos limites possíveis da singularidade de cada orientando.

Assim, a identidade de pesquisador é, sem dúvida, conquistada a partir de identificações conscientes e inconscientes com um modelo, um orientador (seu guia), seu companheiro na aventura da produção de uma pesquisa, aquele que assegura seus passos e que acolhe seus tropeços (limita e contém seus desejos). Contudo, o que de início é imitação, identificação, num próximo passo afasta-se da submissão a um modelo, para tornar-se autoria. Sem isso, podemos pensar na criação de falsos *selves*, de caricaturas de pesquisador, pessoas enfim com pouca chance de se tornar produtoras de conhecimento científico ou autoras dos conhecimentos que continuam a transmitir vida afora.

Em resumo, reiteramos a importância do orientador de pesquisa como suporte para aquisição da identidade de pesquisador. É evidente que não se trata de repetir o que fez o orientador ou de procurar fazer o que ele faria, mas antes aprender o fundamento de suas indagações, caso o orientando ou o aspirante à orientação esteja identificado com o que esse pesquisador-orientador investiga. Ao envolver liberdade e criatividade bem enraizadas em orientações durante o mestrado, o doutorado tem, de fato, grande chance de se tornar uma conquista da alegria na atividade de produzir e redigir

pesquisa. Afinal, é desejável que a produção e reprodução de conhecimento sustente-se em Eros.

São poucos os trabalhos conhecidos que tratam especificamente dessa temática, levando em conta os bastidores da orientação no mestrado e no doutorado. O trabalho de Mezan (1985) "Freud, pensador da cultura" expõe com rara beleza não só seu encontro com a Psicanálise, mas o quanto os benefícios do(s) encontro(s) com sua orientadora, Marilena Chauí, mobilizaram o que denomina coquetel inconsciente, em benefício de realizações intelectuais criativas. Ao lado disso, os trabalhos produzidos e publicados sob sua orientação também atestam a importância do vínculo com o(a) orientador(a).

Nosso cotidiano na pesquisa e na orientação de pesquisas permite-nos reconhecer o quanto a escolha de uma temática para ser investigada está vinculada a questões (inconscientes) dos próprios autores, que se busca mobilizar, cuidar, tratar, resolver a partir da produção de uma pesquisa. Face a esse fato, o trabalho de orientação pode produzir algum efeito terapêutico, na medida em que a habitação dos afetos do orientando se instale "de bom jeito" em favor do desenvolvimento de sua pesquisa. Mesmo "sem saber", o orientador cria um ambiente relacional favorável ao acolhimento do "sofrimento" do orientando para transformá-lo em realizações que na forma de uma produção intelectual são também realizações simbólicas de desejo, o que ressignifica a representação de sua identidade. Apesar de fascinante, o exercício da autoridade acadêmica pautada no valor de aprender com os pesquisadores *flashes* de seu desejo, de seu funcionamento psíquico – às vezes em curto-circuito com o nosso, às vezes em franca identidade (ambos provocando situações complexas à orientação) – é complexo.

A função terapêutica na situação de ensino, entretanto, não se refere à aceitação incondicional de tudo que seja feito pelo orientando, mas ela antes de tudo é um "deixar surgir" o (auto)conhecimento, a partir de uma desestabilização do sistema de representações do orientando. Quando ocorre a ruptura desse sistema, um efeito pode ser a abertura para o conhecimento, mas principalmente para uma alteração vital. Os encontros entre orientando e orientador, nesse

caso, são catalisadores de fantasias a ponto de a produção da pesquisa ser uma oportunidade para dar-se de bom jeito a realização do desejo. Pode-se falar na conjunção entre saber e cura, no sentido de amadurecimento intelectual/emocional. Como é de se supor, nem sempre essa conjunção se dá num cenário de prazer, simpatia e facilidade. A experiência na vida universitária implica um exercício de reconhecer e de compartilhar angústias e dificuldades de cada mestrando ou doutorando. Mas, como se sabe, nem sempre a intenção é soberana!...

Se o elemento dominante desse processo operar de modo eficiente, produzirá, no pesquisador, não um prazer imediato e suspeito, e sim a alegria da realização de ver em suas mãos o fruto de um trabalho sentido como próprio, embora havendo reconhecimento do trabalho do orientador. Nesse ponto, referimo-nos a um embate (por vezes silencioso) que implica o orientador/orientando no qual ambos (mais o orientador, é claro) precisam dispor de recursos que extrapolam, e muito, os limites das instruções e informações acadêmico-administrativas que o qualificaram profissionalmente como um orientador de pesquisa em nível de pós-graduação.

Segundo Mezan (2002), desde a expansão da Psicanálise nos anos 80, as pesquisas nessa área são responsáveis por uma porcentagem significativa dos livros de Psicanálise publicados no Brasil. Em 2002, o autor já observava que mais de 60% das publicações de Psicanálise advinham dos cursos de pós-graduação, daí elas serem objeto de interesse crescente das editoras.

Trata-se de um modo interessante de difusão da pesquisa psicanalítica e um fato, se não inquestionável, emblemático de mudança dos modos historicamente conhecidos sobre as conexões entre a Psicanálise e a educação (escolar) e saúde. A ênfase na conexão da Psicanálise com a educação decorre da constatação de que nessa área os avanços foram especialmente significativos nas últimas décadas, diferentemente das publicações de trabalhos sobre interfaces entre arte, literatura, cinema e Psicanálise, já tradicionalmente conhecidos. Se considerarmos que há algumas décadas a difusão psicanalítica estava restrita às traduções, é digno de nota que atualmente derivem em grande parte da universidade.

As pesquisas que vimos realizando, desde 1984, permitem afirmar que a significativa inserção da Psicanálise na universidade resultou em sua expansão enquanto recurso metodológico, pouquíssimo explorado até então fora do âmbito da psicoterapia. Essa experiência de extensão de um método de pesquisa amplia-se no Brasil e no exterior, a partir do trabalho de psicanalistas que integram a universidade.

Muitos autores têm-se dedicado a atualizar a definição da Psicanálise a fim de reduzir preconceitos mais correntes. Além disso, autores como Jean Laplanche, Pierre Fédida, Elisabeth Roudinesco, no exterior; e, no Brasil, Renato Mezan, Fábio Herrmann, Jurandir Freire Costa, Joel Birman, para citar alguns, têm expandido os rumos da pesquisa psicanalítica. Mas, se tantos autores têm produzido obras valiosas cotejando Psicanálise e cultura, saúde, educação, neurociência, literatura, direito etc., por outro lado, a difusão e a apropriação desse modelo científico e de sua eficácia na elucidação sobre o ser humano e suas relações é menos utilizado do que poderia, se pensarmos no número significativo de pesquisas que têm sido produzidas e publicadas sob forma de livros nas universidades estaduais, federais e na PUC de São Paulo. Pelo menos no âmbito da educação escolarizada.

Ao lado da constatação de que, nessas pesquisas, têm sido estudados temas de grande valor social mediante uma certa recuperação metodológica da Psicanálise, ainda é grande a crença de que o psiquismo é individual e que seu *locus* de pesquisa se restringe ao consultório e, portanto, apartado da universidade, da escola, do hospital, do cotidiano do mundo, enfim (Herrmann, 2002). Esta é uma ideia reificada pela difusão que teve a Psicanálise nos meios educacionais, apesar de o Freud pesquisador ter tratado a psicologia do inconsciente como social e vice-versa, considerando a psique humana; isto é, uma psique marcada pela cultura. É neste sentido que cultura e desejo são indissociáveis.

Outra ideia corrente no meio acadêmico é a crítica à verificabilidade dos resultados da pesquisa em Psicanálise e sobre a sua replicabilidade. Essas críticas, que advêm do modelo da ciência da física como emblemático da Ciência, parecem manter-se, em alguns

setores da universidade, inalteradas há pelo menos dois séculos, apesar do significativo aumento na publicação de pesquisas e de livros que focalizam essas temáticas. Diferentemente de outras áreas das ciências humanas, na educação elas parecem provocar um misto de fascínio e horror.

Ao mesmo tempo em que a pesquisa psicanalítica vem se expandindo para novos espaços (em relação àqueles de três ou quatro décadas atrás), como prisões, hospitais, escolas etc., a difusão desse modo de construir conhecimento, como já observamos, ainda é muito tímida.

De fato, tudo leva a crer que ainda nos encontramos num momento em que o valor da operatividade dessa aplicação metodológica para as diferentes áreas do conhecimento e de formação, e qualificação profissional, particularmente a formação de educadores, ainda está, como afirmou Herrmann, engatinhando. O mais conhecido da Psicanálise é sua modalidade *strictu sensu* enquanto psicoterapia.

Quanto à verificabilidade e replicação dos resultados da pesquisa, do modo como são colocadas, pode-se afirmar que são um falso problema porque são derivadas da ciência positiva, que a Psicanálise não é. Se o objeto próprio da Psicanálise é a realidade psíquica (esta, inconsciente) e não a realidade material, a noção de verdade só será possível de alcançar a partir do corpo teórico-metodológico no qual se situa a teoria do inconsciente. Então, de que verdade se trata?

A validação ou refutação de um achado, de uma interpretação, se dá a partir do que se pode chamar de generalização crescente, o que ocorre na descoberta de regularidade da vida psíquica individual ou grupal. Um elemento que é característico do funcionamento de alguém é posto sem conexão com outros, que ao se mostrarem semelhantes em sua função irão construir o desenho do desejo, o perfil psíquico.[4] Para isso, as teorias servem ao pesquisador como bússolas e não como camisas de força. Essa descoberta, de início hipotética,

---

4 Uma ilustração desse exercício do método psicanalítico no que tange à verdade pode ser encontrada em Oliveira (1984): "'Des/obede/serás': sobre o sentido da contestação adolescente". Dissertação (Psicologia Clínica) – PUC-SP.

será considerada como tal, se se manifesta como uma constante e formar o que Herrmann (2002) define como desenho do desejo.[5]

Não se trata de trocar o manifesto por um conhecimento que se diz latente utilizando-se uma chave fixa (sonho com dente, morre gente; sonho com faca, é *lógico* que é sexo). Por mais que haja alguma conexão entre objetos pontiagudos e a agressão e a sexualidade, o que estará em questão é que a lógica do inconsciente não pode ser buscada e tampouco descoberta senão por caminhos tortuosos de associações muito pouco cartesianas. O que está posto em questão aqui é a aplicação direta da teoria à interpretação ou o que se pode chamar de "tradução simultânea".

Mencionamos sucintamente pontos centrais do método do modo como tem sido ressaltado por psicanalistas contemporâneos.

Em primeiro lugar, o que se chama de interpretação psicanalítica sustenta-se na descoberta de Freud segundo a qual, para além dos significados aceitos convencionalmente, é possível demonstrar a existência de um sistema de regras que participa da organização dos mesmos – isto é, o inconsciente. Essas regras desvendam outra lógica, distinta da lógica do cotidiano. O sentido de um discurso, por exemplo, não se encontra em sua intencionalidade consciente, mas pode ser apreendido a partir de regras que organizam o comportamento manifesto, ou seja, no sistema inconsciente, este, sim, o campo produtor da riqueza dos significados dos fenômenos, pela interpretação.

A análise do psiquismo – a Psicanálise – se dá mediante interpretações, isto é, num processo de reconstrução de fragmentos de relatos, comportamentos aparentemente desconexos; e de atenção às lacunas, às recorrências e esquematismos, a fim de apreender-se o funcionamento de sentidos dos fenômenos humanos.

Conforme já observamos (Bleger, 2006, 2008), a interpretação é um processo no qual juntam-se diferenças, semelhanças, buscando-se regras organizadoras de significações que possam ser generalizáveis para o sujeito, o acontecimento social...

---

5 Idem nota anterior.

> [...] não como depósito de rejeição consciente, mas como uma grande usina a trabalhar ininterruptamente o grande arsenal de matéria prima onto e filogenética e de tal engenho e arte, que, no encontro com o outro produzirá as diferentes configurações com que constituímos e percebemos o mundo, transubstanciando-o. (Gomes; Godoy, 1995, p.85)

A comunicação verbal, nesse sentido, é ao mesmo tempo tentativa de encobrimento e de desvelamento da maneira como o sujeito elabora e organiza seu mundo, comunicando mais sentidos do que aqueles que se oferecem a uma apreensão imediata. A interpretação, por sua vez, busca identidade de sentidos que se constrói em meio a diferentes assuntos, gestos, condutas... que de tanto se reapresentarem "impõem" a presença de um significado coerente. A procura é a de uma área comum para a qual os assuntos convergem, numa confluência de sentidos em direção à especificidade da vida psíquica.

O procedimento interpretativo tende a pôr à mostra não o sentido ou a verdade última; mas, ao se considerar que uma fala comporta sentidos inconscientes, Herrmann (1992) enfatiza que não se postula que uma entidade misteriosa – o inconsciente – participa de sua constituição, mas que outros sistemas podem ser aplicados à compreensão do discurso, que eles foram aplicados e que o resultado obtido é coerente consigo mesmo.

A investigação psicanalítica não busca provar que certo sentido é verdadeiro, e sim que outra coisa está sendo veiculada pelo manifesto.

O que talvez seja pouco difundido no valor da aplicação do método da Psicanálise é que essas descobertas – seja na pesquisa do psiquismo no tratamento de uma pessoa (na psicoterapia) ou fora desse contexto – requerem ruptura do campo consensual no qual se dão as regras convencionalmente estabelecidas de escuta[6] de um relato ou de um comportamento e a isto se vincula a interpretação.

---

6 O termo escuta extrapola o âmbito da audição e refere-se à apreensão do aspecto significativo (inconsciente) do discurso, expandindo os sentidos do que é manifesto.

Neste caso, lembremos que, desde Freud, a pesquisa sobre o psiquismo frutificou o zelo com o método e não com as teorias. As teorias são importantes para serem tomadas como bússolas numa caminhada (que é a pesquisa) cujo destino não se prevê. Mas não são engessantes e não produzem verdades canonizadas (Herrmann, 2001, 2002, 2005). A difusão da Psicanálise também nas atividades de pesquisa transmitiu-se mais como doutrina, que ainda hoje se confunde com a Psicanálise, do que como método de descoberta extensivo a todo espaço humano.

Após anos de experiência analítica, de orientação com Herrmann e de leitura de trabalhos de pensadores da Psicanálise – em especial aqueles que tinham como objeto sua amplitude metodológica – realizamos pesquisas que focalizaram aspectos da aplicação do método psicanalítico na modalidade da extensão clínica.

Inspirada neles, considero essa conquista como a experiência erótica da pesquisa: a descoberta de novos caminhos, novos modos de produção de saber, novos indicadores para se problematizar a educação.

No programa de pós-graduação em educação escolar, as pesquisas que vimos realizando sobre as conexões entre Psicanálise e educação que vêm sendo construídas nas três últimas décadas permitem-nos constatar o quanto a educação escolarizada tem sido foco privilegiado da pesquisa psicanalítica no sentido *strictu sensu* e na modalidade de Psicanálise aplicada. Além disso, há trabalhos sobre a história da divulgação, difusão da Psicanálise, revisão de conceitos centrais da disciplina e, ainda, sobre temáticas que visam elucidar a partir do acolhimento do inconsciente (enquanto um sistema de regras que participa da produção da consciência, mas não existe de forma fixa) algo sobre história, violência, sexualidade, literatura infantil na contemporaneidade, a prática docente na educação infantil, entre outros.

As pesquisas que temos orientado podem ser caracterizadas na categoria psiquismo/educação. Algumas buscam aproximar-se do conceito de Psicanálise extramuros cunhado por Jean Laplanche (1989, p.419).

A maioria dos mestrandos e doutorandos, jovens pedagogos, historiadores, cientistas sociais, educadores físicos, psicólogos nutrem

a esperança de que sua proposta de pesquisa se ajuste à Psicanálise *strictu sensu*.

Aqui se inicia uma experiência significativa de nossa atividade docente e de orientação, tanto no que se refere à pesquisa psicanalítica propriamente dita quanto ao registro daquilo que se pretende transmitir numa redação.

Neste ponto, as chamadas exigências acadêmicas, que são com certeza imprescindíveis, produzem um embate com a atividade cotidiana do psicólogo clínico, de consultório, e com o modo de transmissão e de registro do material psíquico que obtém em sua atividade clínica.

Embora, no exemplo mencionado, a exigência acadêmica não prescinda da atividade de atenção flutuante e com isso do encontro de fios condutores e elucidadores de realidade psíquica, a tarefa da redação da pesquisa se torna hercúlea, dado talvez o grau de distanciamento (muito comum e danoso) entre as duas atividades. A escrita não integra o trabalho cotidiano do psicólogo do modo como precisa integrar suas atividades acadêmicas de pesquisa. Mas será isso mesmo? Sem dúvida, a redação de um texto acadêmico de pesquisa guarda algumas diferenças em relação ao registro e apresentação de relatórios diagnósticos de tratamentos. Mas em algumas modalidades de pesquisa a peculiaridade (no caso da pesquisa em Psicanálise), a nosso ver, não reside exatamente na diferença das atividades em si, da pesquisa, mas no modo de apresentar, registrar seu percurso e seus resultados. Tem sido comum constatar que o embaraço do pesquisador se dá porque ele acredita não ser possível identificar clínica e pesquisa!!!...

Diferentemente de outras formações universitárias, é na psicologia clínica que encontramos, pelo menos num primeiro momento, a fantasia de que a experiência clínica do psicólogo não se conjuga com o trabalho acadêmico. Não é raro que um bom clínico se intimide excessivamente em utilizar como fonte de pesquisa o material clínico e se coloque como inexperiente em pesquisa, e que por isso mesmo procura uma pós-graduação. Perguntamo-nos: se o clínico em sua atividade psicanalítica não faz pesquisa, o que faz?

No cotidiano do consultório clínico, a entrevista, o diagnóstico e a técnica são, sem dúvida, elementos de ciência e arte que implicam pesquisa e produção de (auto)conhecimento. As regras a serem seguidas, tanto do método quanto da técnica, são para facilitar a apreensão da realidade psíquica em ação com o psicoterapeuta. Portanto, a pesquisa é elemento essencial e fundante da Psicanálise, declarada por Freud como um método de investigação do psiquismo.

Mais uma vez podemos reconhecer na referida timidez do psicólogo a herança do modelo da ciência positiva, que se manifesta na crença segundo a qual há mais distanciamento do que identidade entre investigação psicanalítica e pesquisa acadêmica; uma atividade de pesquisa, ao que tudo indica, é tradição monitorada pela "orientação acadêmica".

Vimos constatando um verdadeiro *splitting* entre a experiência clínica de mestrandos/doutorandos e aquilo que esperam que seja fato numa pós-graduação. Temos empreendido esforços no sentido de contagiá-los com o que aprendemos em nosso percurso acadêmico de pesquisa em Psicanálise. Procuramos oferecer, a todos, elementos para a aproximação com o método de pesquisa. O contágio e o contato (especialmente no caso dos clínicos) com o método[7] é o que produzirá algum conhecimento, seja na situação de consultório ou fora dele... (Herrmann, 2005).

Evidentemente é necessário reconhecer as peculiaridades da psicoterapia desde seus objetivos até as diferenças existentes na chamada moldura da situação clínica. Mas o que se quer destacar é que há mais semelhanças do que diferenças quanto à utilização do método psicanalítico em pesquisa acadêmica, do que a estranheza manifesta por mestrandos e doutorandos.

Fábio Herrmann (1991a, 1991b, 2005) dedicou sua obra a descrever e elucidar o método de investigação da Psicanálise. Nela observou que a interpretação – recurso metodológico da Psicanálise *strictu sensu* –, ao contrário do que temem muitos clínicos, na psicoterapia

7 Do grego, caminho; meta = atrás, através, em seguida, + hodos = caminho (Houaiss, 2001, p.1911).

ou na pesquisa acadêmica onde não haja atividade psicoterápica, parte do mesmo princípio metodológico e está ou deve estar longe da simples transposição de um saber conceitual (teórico), aquilo que chamamos de tradução simultânea.

Na pós-graduação, empenhamo-nos na discussão e transmissão do método e não das teorias psicanalíticas – estas, como ressaltamos, são verdades canonizadas fadadas a ser substituídas quase que por inteiro. O mais importante não se refere à teoria, porque teoria é mutante ... e sim ao método, deixando que as teorias se aproximem da "surpresa". Como na psicoterapia, também na pesquisa fora dela a eficácia só pode ser creditada ao método![8]

Para os pesquisadores com formação distinta da dos psicólogos, a ideia corrente sobre a produção de pesquisa é a de aproximação de conceitos de um autor psicanalítico (Freud, Winnicott, Bion, Klein) com um tema sobre educação. Não é possível negar a importância de tomar temáticas educacionais elucidadas ou problematizadas por conceitos ou por um sistema teórico que focaliza o funcionamento do inconsciente. Mas naturalmente a referida modalidade de pesquisa, a nosso ver, não se adapta à modalidade de Psicanálise em sentido estrito. Além disso, se o corpo teórico ocupa o lugar do método, o trabalho se distancia da atividade de interpretação, descoberta, elucidação, problematização, e de novas indicações sobre a temática em foco no estudo. Evidentemente há modalidades de pesquisa, cujas questões fundamentam-se num raciocínio inspirado na Psicanálise, e a discussão da dissertação ou tese se dá sustentada pelo conhecimento acumulado por um ou mais autores psicanalistas. Estas exploram temáticas educacionais e indicam novos rumos para a educação.

Mas, apesar de não ser este o objetivo deste artigo, destacamos que muitos pesquisadores acadêmicos psicanalistas têm chamado a atenção para a recorrência dessa prática, de uso de um achado teórico como o método de pesquisa em Psicanálise. Nós nos convencemos de que, se há algo inapropriado, não é propriamente a nomeação de um comportamento, de uma experiência pelos conceitos, como

8 Para maiores informações consultar Oliveira (1992, 2006).

por exemplo os de repressão, negação, sublimação etc., o que tantas vezes deixa o pesquisador "em paz" com sua análise de dados. O que produz um círculo vicioso na pesquisa e torna-a paradoxalmente não pesquisa é a tradução, a leitura de um comportamento ou fato social pelo conceito teórico, nomeando-se essa atividade de Psicanálise (*strictu sensu*). O que importa na pesquisa é, se for o caso, encontrar-se com a teoria, por associações, pela escuta, pelo "deixar que surja", pelo rompimento do campo consensual da comunicação produzido por uma leitura interpretativa. Desse modo, há elucidação de um *flash* da realidade psíquica, esta nem individual, nem social, mas humana e, por isso, marcada pela cultura.

Fábio Herrmann (1997, 2002) foi quem primeiro nos alertou sobre a função terapêutica como herança direta da utilização do método psicanalítico onde ele se faça presente. Trata-se de um regime especial do diálogo humano concreto, em que o sujeito é tomado inteiramente em consideração, por meio de rupturas de rotina de suas representações e com o fito de evidenciar campos geradores inconscientes (Herrmann, 1997).

Para o autor, o exercício da função terapêutica da entrevista, do diálogo, da anamnese, de um exame físico, do ensino deve ser a meta das Políticas Educacionais de formação de educadores. Nesse caso, em qualquer encontro humano, a função terapêutica resultará em maior eficácia e amplitude de autoconhecimento, de harmonia entre a racionalidade e a afetividade (Bleger et al., 2008).

A difusão e publicação dessas pesquisas que, de algum modo, se valem da Psicanálise, seja no consultório ou fora dele, têm sido muito importantes para outros pesquisadores conhecerem as modalidades dessa produção e atualizarem opiniões sobre a pesquisa em Psicanálise, embasadas no exame do que se produz na pós-graduação no Brasil.

A discussão dos tipos de pesquisa, a partir da Psicanálise, as sobre Psicanálise e as estritamente psicanalíticas, é a primeira atividade a que vimos nos dedicando no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, nas disciplinas optativas e obrigatórias e nas reuniões do Grupo de Pesquisa "Psicanálise e Educação".

Em lugar de advogar em favor da impossibilidade da pesquisa psicanalítica na universidade, temos procurado evidenciar o quanto a recuperação do método psicanalítico nas últimas três décadas, isto é, a extensão da clínica, tem sido um recurso profícuo para a abordagem de diferentes temáticas educacionais, indicando, em alguns casos, novos olhares e caminhos para a educação, em geral, e para a educação escolarizada, em particular.

Discutindo e considerando a produção acadêmica psicanalítica atual do Brasil e do exterior, nós e nossos orientandos vamos, por vezes, descobrindo que de fato a Psicanálise pode ser procurada onde não parece estar (Herrmann, 1992), mas também o que se credita à Psicanálise *ex cathedra* pode estar distante de um trabalho sobre o psiquismo.

Quando os pesquisadores em formação (todos nós) enfraquecem suas defesas relativas a fantasias da "exigência acadêmica" [sic], derivadas em grande parte dos ditames da ciência positiva, parecem poder apropriar-se melhor de seu trabalho. A partir daí, o trabalho de redação das questões de pesquisa, do percurso metodológico, análise de dados, os procedimentos tornam-se também uma exigência do próprio autor para que seu leitor examine a proposta e o desenvolvimento da pesquisa em sua singularidade e estilo próprios.

A apropriação da temática "escolhida", pelo pesquisador, bem como seu recorte, ocorre, sem dúvida, em consonância com os níveis de profissionalização do pesquisador (Chakur, 1995b). Dirá respeito às vicissitudes de uma experiência ligada ao tempo enquanto elemento psíquico e material. Ao processo de amadurecimento, o que, na maioria das vezes, se torna incompatível com o minimalismo a que foi reduzida a pós-graduação em nosso país.

O contexto e as pesquisas

Nas pesquisas que serão sucintamente mencionadas, o psiquismo é essencialmente inconsciente, isto é, um sistema estranho ao eu que faz de todos nós seres da estranheza. A educação nesse contexto é vi-

cissitude da potencialidade desejante entre o ser humano e seu desejo. Como consequência, sobre o sujeito e suas relações, a abordagem de temas educacionais parte da concepção de educação como processo que não se limita à intencionalidade.

Conforme observou-se em trabalho anterior (2006), as questões de pesquisa, em grande parte, inspiram-se no que se convencionou chamar de movimento da terceira geração psicanalítica. A primeira geração, a de Freud e seus discípulos, dedicou-se à descoberta do inconsciente tendo o divã como instrumento de pesquisa. Na transmissão dos resultados, difundiu-se menos o método do que as teorias, isto é, as descobertas transmitiram-se mais como doutrina do que como método de investigação.

Nesse percurso, foram surgindo outras teorias, que, segundo Herrmann (1999, 2001), logo se transmitiram como doutrinas: kleinismo, lacanismo, e como chaves fixas para a tradução da linguagem dos sintomas neuróticos, do sofrimento psíquico e das ações humanas. Como se sabe, os mestres propuseram teorias, e os discípulos as transformaram na Teoria. Cada doutrina reclamou para si a herança de Freud. Lendo Freud a seu modo, cada escola criou seu jargão, suas receitas técnicas, seu sistema de formação de novos psicanalistas, processo conhecido pelo termo escolástico (Herrmann, 2001). Esse período, o da segunda geração, foi marcado pela rigidez doutrinária, e a doutrina se confundiu com a Psicanálise enquanto instrumento e método de pesquisa.

A apropriação da Psicanálise no âmbito da educação no Brasil confirma que de fato houve uma difusão restritiva e até perversa da vocação da Psicanálise e da amplitude que pode ter o conhecimento advindo da pesquisa sobre a vida mental (Herrmann, 1999).

Mesmo à revelia de Freud, a história da Psicanálise se caracteriza pela reclusão do método ao consultório: os psicanalistas, empenhados em reproduzir a genialidade do mestre, concentram-se em mimetizar mais suas ações do que seu modo de pensar e pesquisar. Uma consequência negativa para a escola foi a Psicanálise representar, num primeiro momento, uma esperança de vir a ser aplicada com sucesso enquanto recurso profilático e curativo, por vezes como psicoterapia.

Essa esperança foi reconhecidamente frustrada porque extraem-se da Psicanálise conhecimentos sobre o ensinar e o aprender que não se aplicam como fórmulas para práticas pedagógicas.

Na década de 80, surgem muitos questionamentos sobre a operação essencial da Psicanálise. Em meio à disputa entre as escolas e a eficácia das análises conduzidas por elas, muitos psicanalistas dedicaram-se a pensar que algo de comum estaria perdido e haveria de ser recuperado. Foi nesse período que, conforme já observamos, tivemos a oportunidade de conhecer a produção de Fábio Herrmann, que, junto com outros pesquisadores/psicanalistas, viria a fortalecer a identidade do movimento da terceira geração de psicanalistas no Brasil. Herrmann (1997) dedicou-se, a partir dessa época, à discussão da essência do método da psicanálise e da potencialidade de sua extensão para os assuntos humanos, e em especial a educação. Em meio a muitas críticas sobre a conhecida tradução simultânea (explicação para o comportamento pela teoria), imediata, surgiu na década de 90 um grupo de psicanalistas e pesquisadores com o propósito de discutir e investigar o valor da recuperação do método freudiano e de sua liberdade científica.

Segundo os pesquisadores, era fácil identificar a recorrência da utilização de teorias por método interpretativo, como se interpretar se reduzisse a uma explicação pré-datada pelas teorias.

A criação do Centro de Estudos da Teoria dos Campos, nessa época, liderada por Fábio Herrmann, foi uma iniciativa para congregar pesquisadores e, para nós, oportunidade de desenvolver estudos, de realizar, acompanhar e discutir iniciativas inspiradas na expansão do método psicanalítico no âmbito da educação e da saúde.

Nesse contexto, o pesquisador é aquele que desconfia do inconsciente que supõe conhecer; e que, ao mesmo tempo, pressente haver inconsciente manifestando-se como, quando e onde não espera.

> Desconfiar do inconsciente significa duvidar de que as teorias do inconsciente recebidas deem conta da totalidade de sua constituição, mas, simultaneamente suspeitar que onde não parece estar o inconsciente – na própria organização social do mundo – ele esteja presente

tanto quanto na psique individual. O que exige do analista futuro impregnar-se do mundo, entrar nas coisas muito mais intensamente. (Herrmann, 2002)

Nos estudos que realizamos no mestrado e no doutorado investigamos temáticas educacionais conjugadas à Psicanálise. No mestrado, em "'Des/obede/serás' – sobre o sentido da contestação adolescente", buscou-se conhecer a rebeldia adolescente, aproximando-nos da gama de significados que pode produzir face ao projeto educacional.

No doutorado, em "Rebeldia e identidade – um estudo psicanalítico sobre uma contradição aparente", aprofundamos o estudo anterior, investigando as relações que se dão entre rebeldia e identidade face à educação. Em ambas as pesquisas procuramos ilustrar a utilização de aspectos do método psicanalítico em pesquisa, destacando o valor do percurso metodológico que permitiu conhecer a rebeldia adolescente enquanto elemento de criação de identidade conformista, desvelando rebeldia/identidade como uma contradição apenas aparente.

A expansão do horizonte da pesquisa clínica permitiu-nos verificar a fecundidade da Psicanálise na ressignificação de crenças, avaliação de preconceitos difundidos sobre a adolescência nos meios educacionais. Além disso, permitiu-nos a elucidação de pontos importantes sobre a construção da identidade enquanto autorrepresentação de si em diferentes configurações psicanalíticas. Isto é, a manutenção de uma identidade pode se dar às custas de um sofrimento psíquico produtor de sintomas. A educação em termos gerais e a educação escolar em particular estão implicadas na construção/manutenção e expressão de identidade. Para o educador escolar, essas pesquisas trazem perspectivas de revisão de conceitos e de renovação de práticas.

A experiência de investigar sob a orientação de Fábio Herrmann foi além de uma orientação intelectual. No contato com ele, nem sempre fácil, conheci a função terapêutica da orientação, na qual a liberdade de pensar, apoiada no acolhimento da vida afetiva, foram boas condições para a redação de pesquisas.

O mestrado e o doutorado fundamentaram as questões sobre as conexões atuais entre Psicanálise e educação que vimos estudando por intermédio de produções acadêmicas, livros e por publicações oficiais das sociedades de Psicanálise.

Essa proposta de pesquisa nos levou a congregar pesquisadores psicanalistas e/ou acadêmicos a integrarem o Projeto de Atenção ao Desenvolvimento do Educador, um trabalho de intervenção do Grupo de Pesquisa Psicanálise e Educação (CNPq) junto ao Cenpe e ao PPG em Educação Escolar, desde 2000. As pesquisas de mestrado e de doutorado, a interlocução com pesquisadores de diferentes instituições de ensino e pesquisa e a difusão das interfaces entre Psicanálise e educação têm sido atividades realizadas pelo projeto e pelo grupo de pesquisa.

Por conferências, discussões, cursos, supervisões, grupos de estudo dirigidos a educadores, procuramos abordar limites e possibilidades entre a Psicanálise e a educação, considerando a educação legitimada pelo sujeito desejante. Com as publicações de relatos de pesquisa científica, de experiências e de artigos teóricos, procuramos ampliar o alcance do trabalho desenvolvido com educadores, para interessados nos intercâmbios entre o campo psi e o educacional (Bleger, 2003, 2005, 2008).

Quanto às pesquisas orientadas, a Psicanálise é tomada como instrumento para a ressignificação da função e natureza que tradicionalmente se atribuem ao ensino e à experiência de aprender.

Alguns trabalhos serão mencionados a título de ilustração:

Em *Um percurso pela história da Psicanálise de crianças no Brasil*, de Jorge Luís Ferreira Abrão (1999), o autor estuda as relações entre educação e Psicanálise tendo como foco central o surgimento e o desenvolvimento da Psicanálise de crianças no Brasil, a partir da década de 20.

Nesse percurso destacam-se três períodos. O primeiro refere-se à divulgação teórica da Psicanálise de crianças; o segundo, ao de aplicação do conhecimento relativo à Psicanálise de crianças e à higiene mental escolar, e um terceiro período correspondendo ao da psicoterapia analítica de crianças praticada a princípio nas clínicas

de orientação infantil. Apresenta também o exercício da Psicanálise infantil sob a orientação das sociedades de Psicanálise, já nos anos 60, focando as diferentes formas que traduzem a compreensão da Psicanálise por parte dos educadores.

Em *O inconsciente na produção científica sobre Aids e educação escolar*, Patrícia da Silva Pereira (2006) focaliza a restrição a que está submetido o conceito de sexualidade na produção científica brasileira de teses e dissertações, no período 1981/2003, relativas à prevenção da Aids. Ao investigar a consideração do psiquismo (essencialmente inconsciente) nos trabalhos de prevenção, constata que a referência existente ao desenvolvimento psicossexual, como proposto por Freud não alcança o status de recurso teórico nem metodológico. Conceitos psicanalíticos, embora aparecendo como recursos explicativos, pouco se articulam com o objeto de estudo.

Pode-se dizer que a complexidade que representa o trabalho de prevenção da Aids frente à experiência com o irracional não é valorizada o quanto poderia. O sentido inconsciente da sexualidade, embora seja mencionado nos trabalhos, não é operante na construção das pesquisas acadêmicas, de modo que não há desvelamentos sobre a complexidade intrínseca aos trabalhos de prevenção. Não se opera com os sentidos de vida e morte e da sexualidade para a experiência humana. Apesar de haver pesquisas sobre prevenção da Aids, o fundamento teórico no trabalho de prevenção ainda se restringe a conceitos ultrapassados há dois séculos, como o da concepção de sexualidade.

Na pesquisa *Implicações da extensão do conceito ampliado de sexualidade, de Freud, para a formação do educador*, Maria Teresa Luz Eid da Silva (2004) procura extrair de textos selecionados da obra de Sigmund Freud a amplitude de um conceito central da obra – o de sexualidade – para, em seguida, examinar sua importância para a educação escolarizada.

A extensão do conceito de sexualidade para a educação escolar permite pensá-lo como elemento criativo, não restrito à experiência sexual genital, reiterando-o enquanto psicossexualidade. A análise cuidadosa da pesquisadora recupera a potencialidade do conceito

para ressignificar o trabalho de orientação sexual na escola historicamente fundamentado num conceito médico de sexualidade.

Em pesquisa de natureza teórica, Heidi H. M. B. Coelho (2002) investiga *O vínculo no tratamento psíquico: descoberta, construção e desenvolvimento*. Num primeiro momento, a autora realiza uma revisão dos três autores fundamentais do movimento psicanalítico: S. Freud, W. Bion e M. Klein. Num segundo, apresenta a produção contemporânea de psicanalistas sobre o conceito de vínculo e sua operatividade no trabalho psicanalítico, resultante no desenvolvimento emocional.

Com a apresentação de três vinhetas clínicas, a pesquisadora expõe ao leitor a eficiência positiva que a natureza do vínculo, construído pelo que chama de par terapêutico, permite.

São trezentas e trinta e quatro páginas de uma escrita comprometida com uma exposição cuidadosa sobre a descoberta e o desenvolvimento da construção teórica do conceito de vínculo, sem intelectualizar a Psicanálise.

A pesquisa apresenta um registro da experiência clínica da autora com a intenção de ilustrar o estágio atual de sua compreensão da função terapêutica do vínculo, o que se expande para as várias situações do relacionamento humano, especialmente às experiências educacionais.

Ao lançar mão da atividade psicoterápica como modelo de avaliação da importância do vínculo no crescimento emocional, a pesquisadora realiza uma pesquisa, se não original, autoral.

Em *Violência e escola: estudo psicanalítico de um programa educacional*, Gabriela de Sá Leite Chakur (2006) discutiu a importância de se ampliar a compreensão corrente sobre violência e sobre educação a partir do conhecimento acumulado pela pesquisa psicanalítica. Considera a violência elemento constituinte do processo educacional, sendo que sua presença crescente na educação decorre da falta de regulação de investimentos. Parte dessas considerações para investigar um programa educacional do governo do Estado de São Paulo no que se refere ao objetivo de minimizar a violência, perguntando-se sobre a concepção de educação que subjaz a esse programa.

A autora problematiza o aspecto socializador do programa, que não chega a se conjugar com educação e se sustenta em ações que carecem de investimentos significativos para a construção da identidade individual e social.

Em *As transformações da bruxa na literatura infantil contemporânea*, Glória Radino (2007) analisou a figura da bruxa no conjunto de livros indicados pelo Ministério da Educação para comporem o acervo de escolas públicas do ensino fundamental no Brasil até 2005.

O ponto de partida da pesquisa foi um levantamento histórico da bruxa da Idade Média até a atualidade, o que permitiu que se falasse em uma oposição entre uma bruxa tradicional e uma bruxa contemporânea.

Da investigação do psiquismo desde Freud, a bruxa expressa a realidade psíquica e materializa significações da sexualidade humana em toda a amplitude das pulsões de vida e de morte.

As narrativas analisadas identificam a presença de uma bruxa contemporânea humanizada – desinvestida de misticismo e de mistério, de fuga do irracional, destituída dos atributos mágicos da bruxa tradicional. Mas, apesar disso, a nova bruxa não desempenha bem seu personagem, expondo uma crise de representação.

Radino encontra uma literatura distante do espaço do sonho, da linguagem simbólica e do acolhimento das angústias sobre a sexualidade, a morte, a origem e o destino do homem, enquanto campo da reconstrução da realidade. A pesquisa insere-se na categoria de uma prática psicanalítica extramuros, dada a utilização de campo como recurso interpretativo e de descoberta. A descaracterização da bruxa como elemento mágico impede a função terapêutica da literatura na educação.

Para a autora, a impossibilidade de sonhar nos coloca frente a uma compulsão para a ação, um elemento que põe em risco a manutenção da vida civilizada. Defende que as restrições a manifestações simbólicas abrem espaço para manifestações na realidade e para o agir.

A arte, ao deixar de ser o espaço da expressão do sonho, permite ao social a possibilidade de expressão da irracionalidade e da violência. Por isso, para a autora, é prudente que se acredite em bruxas!...

Em *A história e o sentido dos fazeres humanos,* Maria José Beraldo de Moraes (2006) propõe uma reflexão sobre a história enquanto ilustração da "natureza" humana fundamentada na construção da história e da cultura. A autora ousou propor que se tome a história como um atestado do humano, utilíssimo para se pensar a formação da identidade cultural e individual e para a formação do sujeito.

Aline Sommerhalder (2009), na pesquisa *A educação e o cuidado nas políticas públicas federais para a educação infantil,* aborda o divórcio entre educação e cuidado na educação infantil. A temática escolhida considera as práticas de atendimento em creches e jardins de infância na história da educação de crianças no Brasil, sustentadas segundo pesquisas acadêmicas mais recentes no Brasil.

Trata-se de um estudo sobre o modo como educação e cuidado são abordados e concebidos em documentos do Ministério da Educação relativos à educação infantil, enquanto norteadores da prática docente na gestão educacional.

As fontes documentais utilizadas na pesquisa foram: Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil e Política Nacional de Educação Infantil. O exame dos documentos fundamenta-se na teoria psicanalítica de Sigmund Freud e D. Winnicott, de onde se concebe o cuidado como um elemento educativo, por ser operativo na produção de vínculo, de confiabilidade, de identidade e do *self* (verdadeiro ou falso). Parte-se da ideia central da Psicanálise segundo a qual o eu, a racionalidade, a interacionalidade não estão apartados da vida e da experiência inconsciente. Segundo essas descobertas, a profissionalização docente, a complexidade do educador contam com a mediação de processos afetados pelo inconsciente, das experiências intersubjetivas. O exame dos documentos permite que se fale de um distanciamento do conhecimento acumulado pela pesquisa psicanalítica, sobre o ser humano e suas relações, o que indica manutenção de uma formação docente que privilegia o pragmatismo e a crença na onipotência da intencionalidade.

Aproximando-se de aspectos do método psicanalítico, inspirando-se na investigação de indícios significativos, a autora conclui que os documentos não consideram a necessária superação da dualidade cuidado/educação. Dada a complexidade da sociedade atual, a autora adverte sobre a urgência da ressignificação da identidade do professor.

***

A crescente aproximação dos psicanalistas com a universidade, o que vem ocorrendo de modo significativo no âmbito da pesquisa, tem produzido reflexões que indicam novos caminhos para a educação escolar.

Se, depois da Psicanálise, a formação profissional de educadores contou com a aquisição de conhecimento teórico sobre a vida mental, as conexões atuais entre a Psicanálise e a educação apontam para o valor do reconhecimento da operacionalidade do inconsciente na vida racional. Nessa transmissão, considera-se a dimensão desejante da transmissão de saber e a natureza intersubjetiva que funda a intencionalidade do processo educacional, conhecendo-se, por exemplo, o quanto a palavra é substitutiva do ato (principalmente o agressivo). Ao lado do conhecimento de teorias, algo do método interpretativo tem se mostrado um bom recurso na formação de um educador.

Nessa perspectiva, a educação passa a ser tomada na complexidade dos conflitos entre a vontade consciente e desejo inconsciente e torna possível ao educador apropriar-se de sua implicação na experiência de formação de um outro.

As pesquisas mencionadas situam as aproximações antigas e atuais entre a Psicanálise, psicanalistas e a educação escolarizada. No percurso dessas aproximações, as iniciativas de utilização tanto das teorias quanto das técnicas psicanalíticas, pela e na escola, atestam o modo como a Psicanálise tem sido compreendida nos meios educacionais.

Ao lado disso, por intermédio desses e de outros estudos, os autores procuram aproximar-se da experiência interpretativa, tal

como compreendida por autores contemporâneos, a partir da ideia de extensão da clínica. O que há de comum com maior ou menor inspiração quanto à utilização do método da Psicanálise é a valorização da função terapêutica que a educação pode ter.

Não se trata de tornar a profissão de educador mais difícil. Mas de acolher a complexidade da experiência educativa abrindo espaço para a presença da vida desejante, tratando da dor e da delícia de ser educador, esse ofício implicado na formação de um outro e de uma cultura.

Há mais de três décadas, pode-se dizer, as publicações científicas da universidade atestam o quanto a compreensão da Psicanálise tem sido ampliada. Tudo leva a crer que esteja sendo compreendida mais adequadamente, fazendo jus à tendência da extensão teórico-prática que seu fundador não chegou a praticar intensamente, mas significativamente. Ele deixou registros suficientes para que se conheça os caminhos que trilhou, nas investigações que o ocuparam durante sua vida.

Num tempo em que educadores e dirigentes são incessantemente desafiados a pensar novos rumos para a construção de um mundo em que muitas formas de agressividade e de violência têm enfraquecido o pacto social, numa cultura refém da lógica do consciente, procuramos todos, na contramão dessa história, abordar a educação implicada no desejo, e problematizá-la como processo menos idealizado e, por isso, mais promissor.

Mas, para isso, a vivência do tempo, a qualidade do ensino, a experiência autoral de formação impõem um bom pacto com Eros.

> Conhecer a flor é tornar-se flor, florescer como flor é deleitar-se tanto com o sol quanto com a chuva. Feito isto, a flor fala comigo que eu lhe conheço todos os segredos, todas as alegrias, todos os sofrimentos, isto é, toda a vida que vibra dentro dela. E não é só: a par do meu conhecimento da flor conheço todos os segredos do universo, que incluem todos os segredos do meu próprio Eu... Agora, contudo, por conhecer a flor, conheço o meu Eu. Isto é, perdendo-me na flor, conheço o meu Eu tão bem quanto a flor. (Suzuki, 1960, p.21)

Referências bibliográficas

ABRÃO, J. L. F. *Um percurso pela história da psicanálise de crianças no Brasil*. 1999. 2v. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Sociedade) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 1999.

ALVES, F. D. *O lúdico e a educação escolarizada da criança*: uma história de (des) encontros. 2008. 214 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2008.

CHAKUR, C. R. S. L. Níveis de construção da profissionalidade docente: um exemplo com professores de 5ª a 8ª séries. *Cadernos CEDES*, Campinas, n.36, p.77-93, 1995b.

CHAKUR, G. S. L. Violência e escola: estudo psicanalítico de um programa educacional. 2006. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2006.

COELHO, H. M. B. *O vínculo no tratamento psíquico*: descoberta, construção e desenvolvimento, 2002. 334 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Sociedade) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2002.

FIGUEIREDO, L. M. A investigação em psicologia clínica. In: FRANCISCO, A. L. et al. (Org.). *Psicologia no Brasil:* direções epistemológicas. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 1995. v.1, p.127-144.

FREUD, S. *O mal-estar na civilização*. Tradução do alemão sob direção de Jayme Salomão. São Paulo: Imago, 1974. (Obras completas de Sigmund Freud, v.XXI).

GOMES, M. C. A. P.; GODOY, L. A psicanálise do século XXI. *IDE: Revista da Sociedade de Psicanálise do Estado de São Paulo,* São Paulo, n.25, p.79-86, 1995.

HERRMANN, F. A clínica extensa. In: BARONE, L. M. C. (Coord.). *A psicanálise e a clínica extensa*: III Encontro Psicanalítico da Teoria dos Campos por escrito. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.17-34.

______. Como conclusão: daqui p'ra frente. In: BARONE, L. M. C. (Coord.). *O psicanalista:* hoje e amanhã: O II Encontro Psicanalítico da Teoria dos Campos por escrito. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.282-292.

______. *A infância de Adão e outras ficções freudianas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

______. *A psique e o eu*. São Paulo: HePsyché, 1999.

______. *Psicanálise do cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

______. *O divã a passeio:* à procura da psicanálise onde não parece estar. São Paulo: Brasiliense, 1992.

______. *Andaimes do real:* o método da psicanálise. São Paulo: Brasiliense, 1991a.

______. *A clínica psicanalítica:* a arte da interpretação. São Paulo: Brasiliense, 1991b.

HOUAISS, A; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LAPLANCHE, J. L. *Problemáticas III*: a sublimação. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Estante de Psicanálise)

MEZAN, R. *Interfaces da psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

______. *Freud, pensador da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MORAES, M. J. B. de. *A história e o sentido dos fazeres humanos*: aproximações entre psicanálise e educação escolar. 2006. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2006.

OLIVEIRA, M. L. Método psicanalítico: cultura e rebeldia. In: BARONE, L. M. C. (Coord.). *A psicanálise e a clínica extensa*: III Encontro Psicanalítico da Teoria dos Campos por escrito. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.109-120.

______. *Rebeldia e Identidade:* um estudo psicanalítico sobre uma contradição aparente. 1992. 228f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

______. *Des/obede/serás:* sobre o sentido da contestação adolescente. 1984. 315f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1984.

OLIVEIRA, M. L. et al. Debate. In: HERRMANN, L. et al. (Org.). *Ruptura de campo*: crítica e clínica: IV Encontro Psicanalítico da Teoria dos Campos por escrito. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p.48-57.

OLIVEIRA, M. L. (Org.). *O acolhimento do desejo na educação:* um desafio para educadores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

______. *Pesquisa em educação e psicanálise*. Araraquara: FCL-UNESP Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

______. *Educação e psicanálise*: história, atualidade e perspectivas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

PEREIRA, P. da S. *O inconsciente na produção científica sobre Aids e a educação escolar*. 2006. 229f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2006.

RADINO, G. *As transformações da bruxa na literatura infantil contemporânea*. 2007. 226 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2007.

SILVA, M. T. L. E. da. *Implicações da extensão do conceito ampliado de sexualidade, de Freud, para a formação do educador.* 2004. 280 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2004.

SOMMERHALDER, A. *A educação e o cuidado nas políticas públicas federais para a educação infantil*. 2009. 200 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2009.

SUZUKI, D. T. O inconsciente no zen-budismo. In: SUZUKI, D. T.; FROMM, E.; MARTINO, R. de (Org.). *Zen-budismo e Psicanálise*. Tradução de Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1960. p.21.

SOBRE O LIVRO

Formato: 14 x 21 cm
Mancha: 23,7 x 42,5 paicas
Tipologia: Horley Old Style 10,5/14
1ª edição: 2009

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Geral
Marcos Keith Takahashi